

**Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule.  
Ein europäisches Forschungsprojekt;  
die monolinguale Entwicklung in der deutschen Schweiz**

**Annelies HÄCKI BUHOFFER**

**Abstract**

In the context of a pilot study about *early literacy* organised by the European Science Foundation, we have collected oral and written narratives produced by Swiss-German and other primary school children of three different age groups. A first analysis of the data shows that the linguistic behaviour depends on the modality of the narratives, i.e. on whether they are oral or written. The development of this behaviour can generally be made out quite clearly, but differently according to the various categories. The effects of Swiss-German diglossia can be made visible. Further systematic and specific evaluation of the data (cf. Miriam EGLI in this volume) will give an insight into the development of the categories that are relevant for text cohesion and coherence, as well as into the general development of different areas of vocabulary. The use of these areas again varies according to the modality of the narratives. This variation should lead to answers formulated in section 1, i.e. to general questions about the continuity of the development of oral and written text production at primary school age in the Swiss-German diglossic situation, as well as about its specific trends based on the modality of the texts.

**1. Fragestellung**

Der Erwerb der Schriftlichkeit besteht zum kleinsten Teil darin, dass das Prinzip der Schrift, die motorischen Fähigkeiten sowie die Orthographie erworben werden. Zu diesen Aspekten gibt es viele Untersuchungen. Über den Erwerb der schriftlichen Textproduktionsfähigkeit und den Zusammenhang dieser Fähigkeit mit der mündlichen Textproduktion und mit der Sprache, die geschrieben wird bzw. ihrem Verhältnis zu Sprache, die die Kinder sprechen, wissen wir jedoch noch nicht sehr viel: Vor diesem Hintergrund beschloss die European Science Foundation im Herbst 1992 auf Anregung eines Ausschusses, bestehend aus Clotilde PONTECORVO (Psychologie, Rom), Ana TEBEROSKY (Psychologie, Barcelona), Hartmut GÜNTHER (Psycholinguistik, Max Planck Institut Nijmegen), Ludo VERHOEVEN (Soziolinguistik, Tilburg), Georges LÜDI (Romanistische Linguistik, Basel), ein Pilotprojekt "Early Literacy" für den Erwerb der Schriftlichkeit in den vier Sprachen Holländisch, Italienisch, Katalanisch und Deutsch zu lancieren. (Vgl. auch LÜDI 1993) In der Schweiz haben sich beteiligt: von Seiten des Seminars für pädagogische Grundausbildung Zürich für die Kontakte zu den Schulen Karin LÜDI, Heinrich BOXLER, Bruno GOOD und Pankraz BLESİ, von Seiten der Universität für die wissenschaftliche Leitung Georges LÜDI und die Verfasserin, beide Universität Basel, ferner Mirjam EGLI und Regula SCHMIDLIN mit Lizentiatsarbeiten. Die

TeilnehmerInnen von zwei Seminaren an den Universitäten Basel und Zürich im WS 94/95 zum Thema "Erzählen in der Primarschule" haben zu einer ersten Beschreibung und Analyse des bisher vorliegenden Materials beigetragen. Die folgenden Personenangaben ohne Literaturnachweis beziehen sich auf Seminararbeiten aus den genannten Seminaren.

Early Literacy - damit sind nicht die Vorstufen des Schreibens und das Erstschreiben gemeint, also die graphemisch-orthographische, die visuelle und motorische Kontrolle des Schreibens, die man mit dem angelsächsischen Terminus "emergent literacy" nennt und die im deutschsprachigen Bereich wenig glücklich "Schriftspracherwerb" heisst (Vgl. FEILKE 1993, 17). Mit Early Literacy bzw. früher Schriftlichkeit meinen wir die darauf folgende Phase der Entwicklung der schriftlichen Textproduktion, an der wir zwei Aspekte unterscheiden können, nämlich denjenigen der Schreibentwicklung im Sinne der schriftlichen Textproduktion und denjenigen des Schriftspracherwerbs, der in der Deutschschweizer Diglossiesituation von besonderer Bedeutung ist.

Die geplante und momentan sich im Stadium der Auswertung befindende europäische Pilotuntersuchung ist als erste sprachübergreifende und sprachvergleichende Untersuchung konzipiert, die verschiedene Sprachentwicklungsalter sowie mündliche und schriftliche Produktionstätigkeit anhand ein und desselben Materials vergleicht, das auf ein und dieselbe Art erhoben worden ist. Auf welche Weise sich die schriftlichen Produktionsfähigkeiten entwickeln und wie sie mit der mündlichen Erzählkompetenz zusammenhängen, ob sie mit vorschulischen Strategien entwickelt werden oder ob der Aneignungsprozess als Erwerb einer sprachlichen Struktur eigener Art zu konzipieren ist (vgl. FEILKE 1993, 19), können wir heute noch nicht sagen. Auch ist "die Einflussnahme der Schule auf die Erzählentwicklung der Kinder ein Faktor, dessen Erforschung bisher noch ganz am Anfang steht." (BOUEKE, SCHÜLEIN 1991, 39)

Im Zentrum der gemeinsam geplanten europäischen Untersuchung stehen zwei Fragen:

- (1) Lassen sich gleichartige und kontinuierliche Entwicklungen bei mündlichem und schriftlichem Erzählen beobachten, oder nimmt das schriftliche Erzählen einen eigenen spezifischen Entwicklungsweg? Gibt es Kontinuitäten oder Diskontinuitäten zwischen vorentwickelter mündlicher und in der Schule einsetzender schriftlicher Sprachproduktion?
- (2) Wie entwickelt sich die Beherrschung kohäsionsstiftender Sprachmittel bei Kindern im Laufe der Primarstufe? Wie organisieren die Kinder zu-

sammenhängende Äusserungen über den einzelnen Satz hinaus zu Diskursen?

Diese zwei Fragestellungen haben wir übernommen und vor dem Hintergrund der neueren Forschungsliteratur konkretisiert. Eine dritte Fragestellung kommt auf dem Hintergrund unserer spezifischen Sprachsituation hinzu:

- (3) Wie wirkt sich die spezifisch deutschschweizerische Sprachsituation aus auf das mündliche und schriftliche Erzählen in der Schule, die Situation also, dass die Standardsprache von der durchschnittlichen Bevölkerung vor und ausserhalb der Schule mündlich wenig gebraucht wird. Zwar sind schon Vorschulkinder auch mit dem gesprochenen Hochdeutschen z.B. durch die Medien konfrontiert und verstehen es auch einigermaßen. (Vgl. dazu HÄCKI BUHOFFER, BURGER 1993, HÄCKI BUHOFFER, BURGER, SCHNEIDER, STUDER 1994) Aber alltägliche Vorbilder aus der persönlichen Umgebung für die gesprochene Produktion z.B. von Erzählungen haben sie wenige. (Vgl. BURGER, HÄCKI BUHOFFER im Druck) Demgegenüber ist die schriftliche Präsenz des Hochdeutschen gegeben und unproblematisch, wird allerdings für Schulkinder erst mit der Zeit auch bedeutsam.

## 2. Materialien

Im allgemeinen Untersuchungsdesign war die Datenerhebung vorgesehen bei je 30 Kindern von 7, 9 und 11 Jahren, die 1, 3 und 5 Jahre Schule absolviert haben, und zwar in 6 verschiedenen Schulen. Verwendet werden sollte die Geschichte "Frog, Where are You?", eine Bildergeschichte, die schon verschiedenen Publikationen zugrundeliegt (vgl. für das Deutsche: BAMBERG 1987, insgesamt: BERMAN, SLOBIN (eds.) 1994) und aus Gründen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit denjenigen anderer Projekte beibehalten wurde.

Wir haben im Frühsommer 1993 gegen Ende des Schuljahres mit der freundlichen Hilfe durch die beteiligten Lehrpersonen und Schulpflegen bei je 20 Kindern aus 5 ersten, dritten und fünften Klassen des Kantons Zürich mündliche und schriftliche Erzählungen erhoben. Die Kinder wurden von den Lehrpersonen als die vier besten SchülerInnen ausgewählt. Dadurch sollte einerseits die Vergleichbarkeit des Niveaus gewährleistet und andererseits auch möglichst Gewähr geboten werden dafür, dass wir auch von den jüngsten Kindern schriftliche Texte erhalten würden. Die Siebenjährigen können sich - z.B. in der Schweiz, wo die Kinder spät eingeschult werden - noch in der Phase der emergent literacy befinden, in der es vornehmlich um das Erstschreiben und

seine Schwierigkeiten geht. Wenn wir Texte von den besten Kindern gegen Ende des Schuljahres erheben, dürfen wir deshalb nicht vergessen, dass die Mehrheit ihrer SchulkameradInnen am Ende der ersten Klasse keine Texte schreiben kann bzw. dass die Streuung hier vor allem in Abhängigkeit von den Lehrenden und ihren Unterrichtsmethoden sehr gross ist.

Damit die Abhängigkeit der Erzählfähigkeit von biographischen Gegebenheiten wie ausserschulischem Lesen etc. erfasst werden könne, haben wir mit den Kindern vor der mündlichen Erzählung ein kurzes Aufwärminterview gemacht.

Um die Texte der verschiedenen Kinder vergleichbar zu halten, kam nur eine Nacherzählung in Frage, die als Bildergeschichte vorliegen musste, damit kein sprachlicher Input notwendig wurde.

Nacherzählungen haben als schulische Textsorte aus der Sicht der deutschschweizerischen Lehrmittel an Bedeutung verloren (vgl. z.B. die Sprachbücher "Treffpunkt Sprache", 4. - 6. Schuljahr sowie die Kommentare und Übungssammlungen dazu von Bruno GOOD, ferner das "Schweizer Sprachbuch" für das 4. - 6. Schuljahr von Elly und Hans GLINZ und schliesslich das "Sprachbuch" 4.- 6. Klasse, Werner ANGST, Walter EICHENBERGER und Luise LINDER), sie werden aber von den Lehrkräften nach wie vor eingesetzt - wie eine kleine Umfrage bei zwanzig MittelstufenlehrerInnen (Rücklaufquote: 50 Prozent) von Martin HOFMANN gezeigt hat. Wo das Erzählen in neueren Schulbüchern behandelt wird, sind Formen wie das freie Erfinden von Geschichten oder das sogenannte "produktive Nacherzählen" gemeint, bei dem Geschichten gezielt verändert werden (vgl. GOOD 1988, 84), - und nicht das Nacherzählen. Demgegenüber gibt die Hälfte der befragten LehrerInnen an, dass sie diese Erzählform im Unterricht am häufigsten anwenden. Da man im Unterricht bekanntlich oft auch auf eigene Erfahrungen und vertraute Formen zurückgreift, ist es realistisch anzunehmen, dass bei vielen Lehrkräften Nacherzählungen zum schulischen Alltag gehören.

Bei der Erhebung der Erzählungen haben die Kinder die Bildergeschichte zuerst in Ruhe anschauen können, sie weggelegt und erst dann erzählt. Dass die Geschichte nicht mehr bildlich präsent war, ist ein ganz wesentlicher Punkt, wenn man das Problem der Deixis auf Bilder vermeiden möchte. Eine Problematik der Bildergeschichte kann nämlich darin bestehen, dass die Kinder und die Versuchsleiter die Bilder im Moment des Erzählens vor Augen haben und die Kinder auf die Bilder zeigen und mit Pronomina auf Personen oder Gegenstände verweisen: "der da", "das" etc.. Das ist in dieser Situation auch berechtigt, zeugt aber ohne gemeinsames Bild von einer Sprachentwicklungsphase, in der die Kinder fälschlicherweise meinen, die

Zuhörenden sähen und wüssten dasselbe wie sie selber, sie müssten sich deshalb nicht deutlicher ausdrücken als in einem Selbstgespräch. Damit wir also die entwicklungspezifische Deixis von derjenigen unterscheiden können, die dann üblich ist, wenn zwei Personen dasselbe Material vor sich haben, haben wir (im Unterschied zu BAMBERG 1987) die Kinder die Geschichte anschauen, weglegen und ohne gemeinsame Bildvorlage erzählen lassen.

Der Umstand, dass die Geschichte 24 Bilder enthielt, sollte die Kinder dazu bringen, eine eigene kognitive Strukturierung der Geschichte vorzunehmen und nicht einfach ein Bild nach dem anderen zu beschreiben. Trotzdem ist durch eine Bildergeschichte eine Chronologie der Bilder vorgegeben, von der man mit der erzählten Geschichte möglicherweise weniger leicht abweicht als von der Chronologie der Ereignisse. Es ist deshalb möglich, dass die parataktisch organisierte Bildergeschichte eine "und dann- und dann"-Struktur programmiert und die Kinder in anderen Zusammenhängen über ein reicheres Inventar an Textverknüpfungsmitteln und Textorganisatoren verfügen würden, als sie bei der Nacherzählung der Frog-story zeigen können.

Im übrigen haben die Kinder die Aufgabe sehr stark als Schulaufgabe aufgefasst mit all den Vor- und Nachteilen, die das impliziert: Sie haben die Aufgabe selbstverständlich und ohne Probleme gelöst, aber eben nicht in der Art, wie sie ausserhalb der Schule vielleicht erzählen würden. Das sogenannte "dialogische Geflecht-Erzählen" (vgl. WAGNER 1989, 50), das eine Entwicklungsstufe darstellt, die dem "monologischen Höhepunkt-Erzählen" vorausgeht, aber auch später daneben verwendet wird, kann nicht zum Ausdruck kommen. Auch das Element der Bewertung, der Evaluation, das für Erzählungen so wichtig ist und sie von Berichten oder anderen Sachverhaltsdarstellungen unterscheidet, das ein Ereignis erst zum erzählenswerten Erlebnis macht, hat bei einer Schulaufgabe natürlich eine schwache Basis. Es gibt keinen persönlichen Anlass für das Erzählen der Geschichte: also im allgemeinen keine einleitende "Schlagzeile", wie sie sonst für Erzählungen im Alltag typisch ist: "Hör mal, was ich heute erlebt habe", die den persönlichen Bezug garantiert, und auch keine abschliessende Bewertung. Das ist eine Schwierigkeit bei der Analyse der Erzählstrukturen mithilfe der Kategorien, wie sie in der Erzähltheorie ausgebildet worden sind, eine Schwierigkeit nicht nur im Zusammenhang mit unseren Erzählungen, sondern für alle Korpora von Erzählungen, die auf Aufforderung hin und nicht spontan und eingebettet in die primäre Gesprächssituation entstanden sind. (Vgl. auch BOUEKE, SCHÜLEIN 1981)

Der Schulaufgaben-Charakter wird durch die Sprachform, die zu wählen ist, verstärkt. Hochdeutsch, vor allem gesprochenes Hochdeutsch, das man selber

produzieren muss, wird in der deutschen Schweiz mit Schule assoziiert. Ein Kind aus dem ersten Schuljahr hat seine Geschichte auch auf mehrmalige explizite Aufforderung hin nicht hochdeutsch, sondern schweizerdeutsch erzählt, was seiner alltäglichen Erzählsprache entspricht. Weil die jüngsten Kinder u. U. noch nicht daran gewöhnt sind, hochdeutsch zu erzählen - ausserhalb der Schule sprechen Deutschschweizer möglicherweise kaum hochdeutsch und in der Schule fängt man je nach Lehrperson auch erst im Laufe der zweiten, dritten Klasse damit an - und weil sich aus diesem Umstand eine Verfälschung der effektiven Erzählfähigkeit ergeben kann, muss man die Erstklässler auch zusätzlich schweizerdeutsch erzählen lassen. Wir haben bei drei Viertel der ErstklässlerInnen auch schweizerdeutsche Erzählungen erhoben und stellen bei einer ersten Übersicht grosse Unterschiede in der Intonation und Flüssigkeit des Erzählens sowie eine andere Verteilung von Verzögerungsphänomenen fest: Hochdeutsch wird langsamer gesprochen, geplanter, mit deutlicherer Artikulation, mehr Wiederholungen und wohl auch mit mehr Verbesserungen. (Vgl. zum letzten Punkt OSTERMAI 1993, der bei einem Vergleich von deutschen und Deutschschweizer Gesprächs- und Erzähltexten aus der ersten und zweiten Klasse auf Hochdeutsch bei den Deutschschweizern viel mehr Verbesserungen feststellt als bei den deutschen Kindern.) (Zum gesprochenen Hochdeutschen bei Deutschschweizer Kindern vgl. BURGER, HÄCKI BUHOFFER (im Druck))

Verschiedene Vergleiche von freien Texten (Tagebüchern, Alltagserzählungen) mit Erzählungen von Märchen und Geschichten zeigen, dass der Gebrauch von Kohäsionsmitteln stärker von der Textsorte als beispielsweise vom Alter abhängig sein kann. Der Vergleich der Frog Stories mit schriftlichen Vergleichstexten von Dritt- und Fünftklässlern, die ausserhalb der Schule entstanden sind, zeigt in der Analyse von Mons BÄR, dass die ausser-schulischen Texte und die schulnahen Korpustexte in bezug auf die Kohäsionsmittel (Konjunktionen, verschiedene Typen von Rekurrenzen und Pronomina) stärkere Unterschiede aufweisen als die Texte von Dritt- und Fünftklässlern. Mit Textsortenabhängigkeit und teilweise auch konkreter Abhängigkeit von der gewählten Bildergeschichte ist also zu rechnen.

Was wir dennoch von diesen Nacherzählungen erwarten können, die bei allen materialen Bedingtheiten als schulnahe Textproduktionen valide Daten darstellen, ist eine Differenzierungsmöglichkeit zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählungen, die unter vergleichbaren Produktionsbedingungen entstanden sind, sowie eine Entwicklungsperspektive im Rahmen dieser Textsorte.

### 3. Theoretische und empirische Aspekte des schweizerischen Projekts

#### 3.1. Kohäsionselemente

Aus der Sicht der linguistischen Texttheorie ist der Begriff der Kohäsion bekanntlich ein umstrittener Begriff. Die Kohäsion stellt weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für Texte dar, so lautet die Kritik aus der Sicht der zugrundeliegenden Kohärenz von kognitiven, psycholinguistischen, am Verstehen orientierten Ansätzen. (Vgl. die entsprechenden Argumente z.B. bei NUSSBAUMER 1991,132) Dennoch ist die sprachliche Realisierung des Textgefüges, die Satz- und Textverknüpfung ein wesentliches Thema, das uns als LinguistInnen interessiert und dessen zunehmenden Gebrauch wir aus der Sicht des Spracherwerbs verfolgen. (Vgl. dazu Mirjam EGLI in diesem Band) Darüber hinaus sind wir auch an zusätzlichen Mitteln der Kohärenzerzeugung interessiert, z.B. an versprachlichten Inferenzen und wollen die kohäsionsrelevanten Teile des Wortschatzes zum gesamten Wortschatz in Beziehung setzen. (Vgl. 3.2.)

Textkohäsion kommt zustande durch Verweismittel wie Anaphern, durch Verknüpfungsmittel wie Konjunktionen, durch textstrukturierende Mittel wie Organisatoren ("erstens - zweitens") sowie durch textuelle Einpassung eines Satzes ("textual fit") wie die Fokus-Hintergrund-Gliederung, Tempuswahl und Tempuswechsel etc.. (Vgl. zur Gliederung NUSSBAUMER 1991, 105 ff.) Aus dieser erweiterten Perspektive muss der zunehmende und schriftlich-mündlich vergleichende Gebrauch der lexikalischen Elemente, die für die Kohäsion notwendig sind, in Relation zur Entwicklung des übrigen Wortschatzes von Interesse sein.

Aus der Forschungsliteratur wissen wir, dass bestimmte sprachliche Gestaltungsmittel im Verlaufe der Entwicklung zunehmen, aber auch wieder abnehmen können: AUGST und FAIGEL haben in ihrer Untersuchung von 13 - 23 jährigen Schreibenden festgestellt, dass in dieser Phase die expliziten Verknüpfungsmittel, die vorher zugenommen hatten, wieder zurückgehen können: "Die Fähigkeit zur Konstruktion von engmaschigen Verweisungszusammenhängen scheint mit zunehmendem Alter auch zunehmend unabhängig von expliziten Anzeigern (Konjunktionen, Adverbien etc.) zu werden. (...) Die lineare Reihung von Propositionen, die im 7. Schuljahr noch explizit adversativ, kausal-subordinierend oder gar temporalkoordinierend mit der Konjunktion "dann" erfolgt, weicht bei den Studenten zunehmend einem durch integrative syntaktische Konstruktionen gestützten Propositionengefüge, das den explizit-lexikalischen Ausdruck der Verknüpfungsrelationen funktional

ersetzen kann." (102 [Partizipialkonstruktionen, Nominalisierungen, Infinitivsätze etc]).

Vor dem Hintergrund solcher Ergebnisse müssen wir unsere Hypothesen formulieren: Wir können in unserem Untersuchungszeitraum von sieben bis elf mit einer Zunahme von expliziten Verknüpfungsmitteln rechnen, können aber möglicherweise bereits die ersten Zeichen einer Abnahme einzelner Mittel feststellen. Gegenüber den grossangelegten, aber jeweils auf eine Modalität beschränkten Untersuchungen von AUGST und BOUEKE/SCHÜLEIN werden wir den direkten Vergleich zwischen schriftlichen und mündlichen Texten zum selben Thema von den selben Personen anstellen können.

Wenn man die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Texte hinsichtlich der Textlänge analysiert, so zeigt sich, dass die mündlichen Texte auf allen Stufen länger sind als die schriftlichen. Die Erstklässler brauchen nach der Zählung von Regula SCHMIDLIN im Durchschnitt für ihre mündliche Erzählung 273 Wörter (tokens), für die schriftliche dagegen nur 158. Bei den Drittklässlern ist das Verhältnis 508 zu 318, bei den Fünftklässlern: 571 zu 426. Quantitativ gesehen nähern sich schriftlichen Versionen an die mündlichen an.

Eine erste Übersicht über Kohäsionselemente, mit denen Hauptsätze angeschlossen werden - sogenannte Hauptsatzkonnektoren, die von Thomas MERKLI zusammengestellt wurden -, betrifft Hauptsatzkonjunktionen wie "und" und "aber", Tempus-Adverbien wie "jetzt", "nun" und Sequenz-Adverbien wie "dann", "danach". (Vgl. WEINRICH 1993, 572 ff.) Die Anzahl der verwendeten Konnektoren bei der Verknüpfung von Hauptsätzen nimmt schriftlich von 190 in der ersten Klasse auf 456 in der fünften Klasse zu, währenddem die mündlich verwendeten von 477 auf 686 zunehmen. Diese Konnektoren sind also am Anfang der Entwicklung ein typisches Phänomen der gesprochenen Sprache. Relativ zu den Sätzen, die ohne Konnektor angeschlossen werden, nehmen sie im Laufe der Primarschule ab. Die Sätze, die ohne Konnektor angeschlossen werden, nehmen im Schriftlichen von 52% auf 56%, im Mündlichen von 28% auf 45% zu. Dieser Befund lässt sich vorderhand so interpretieren, dass die Hauptsatzkonnektoren relativ einfache Konnektoren sind, die teilweise wohl zunehmend durch komplexere Kohäsionsmittel ersetzt werden.

Kopulative Konnektoren (wie weit überwiegend "und", aber auch "auch", "sogar") machen in der ersten Klasse 44% und in der fünften 49% der Konnektoren aus. (Während in der ersten Klasse nur "und" in konnektorischer Funktion gebraucht wird, kommen in der dritten Klasse "auch", "sogar" und "und auch" dazu. Die situativen Konnektoren ("jetzt", "nun", "dann", "danach", "nachher" etc.) machen in der ersten Klasse 40%, in der fünften 24% der

Konnektoren aus, nehmen also ab; ansteigend von 9% auf ca. 20% sind adversative Konnektoren ("aber", "doch", "dennoch", "trotzdem", "allerdings", "jedoch", "nur").

Ein markantes Charakteristikum mündlicher Texte ist in der ersten Klasse die Häufigkeit kopulativ-situativer Konnektoren von 34%, die in der fünften Klasse auf 3% abnimmt. ("und nachher", "und dann"). Das "und", das das schnelle Produktionstempo der mündlichen Erzählung verlangsamen hilft, bzw. etwas Zeit zum Planen lässt, verliert seine Funktion bzw. wird wohl auch zunehmend unterdrückt, indem Planungsmechanismen der geschriebenen Sprache auf die gesprochene Sprache übertragen werden. In den schriftlichen Texten machen diese Konnektoren schon in der ersten Klasse nur 6% aus und sinken auf 2% in der fünften Klasse.

Die Entwicklung besteht also offenbar sowohl im Vermeiden von Konnektoren, die für Anfänger spezifisch sind, als auch im Erwerb neuer lexikalischer Formen mit grossenteils identischen, z.T. aber auch neuen Funktionen. Thesen wie diese müssen anhand des gesamten verwendeten Textwortschatzes überprüft werden. Jedenfalls zeigen sich in der gewählten schulnahen Erzählsituation charakteristische Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählungen sowie Verlagerungen und Veränderungen von der ersten bis zur fünften Klasse, die umso besser als Entwicklungen sichtbar gemacht werden können, je mehr funktional vergleichbare Kategorien (z.B. auch Nebensatzkonnektoren) in die Analyse einbezogen werden.

### 3.2. Verzögerungserscheinungen, Selbstkorrekturen

Ein Bereich, in dem die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Erzählung besonders deutlich werden, sind Verzögerungsphänomene. Verzögerungserscheinungen sind Phänomene wie Selbstkorrekturen, stille oder gefüllte Pausen, Wiederholungen und Wechsel der Sprechstrategie, deren Spuren als Satzabbrüche, Anakoluthe in Erscheinung treten. (Vgl. RAMGE 1973, 165 f.) Es sind diejenigen Phänomene, die zum Teil im geschriebenen Text nicht mehr sichtbar sind (weil sie vor der Realisierung eliminiert werden) oder beim Schreiben gar nicht erst entstehen (weil die Sprachproduktion vergleichsweise viel langsamer geschieht).

Verzögerungserscheinungen sind zugleich aufschlussreich für die Charakterisierung der deutschschweizerischen Diglossiesituation, weil sie im Schweizerdeutschen und im Hochdeutschen unterschiedlich häufig vorkommen und ihre Häufigkeit im gesprochenen Hochdeutschen von Deutschschweizern sich wiederum von der Häufigkeit im gesprochenen Hochdeutschen von

deutschen SprecherInnen unterscheidet. Die schweizerdeutschen Erzählungen von ErstklässlerInnen, die wir erhoben haben, enthalten wesentlich weniger reine Wortwiederholungen als die hochdeutschen Erzählungen derselben Kinder (vgl. "da hüpf, hüpf der Frosch aus dem Glas"). In anderen Materialien gesprochener Kindersprache, die Texte von Deutschschweizer und deutschen Kindern enthalten, sodass das spezifisch Deutschschweizerische sichtbar werden kann, hat sich gezeigt, dass Anakoluthe bei Deutschschweizer Kindern (wohl durch das langsamere Produktionstempo) seltener sind, währenddem Verbesserungen von einzelnen Wortformen, also lokale Selbstkorrekturen häufiger auftreten als bei den deutschen Kindern. (Vgl. dazu OSTERMAI 1993) Lokale Korrekturen sind möglicherweise wie Code-switching und Code-shifting als Charakteristikum mehrsprachigen Sprechens anzusehen. (Vgl. LÜDI, PY 1984)

Selbstkorrekturen geben Aufschluss über die als besser empfundene Formulierung. Sie legen ein besonders deutliches Zeugnis davon ab, was sich die SprecherInnen unter adäquater Sprache vorstellen.

Eine Übersicht über die oben genannten mündlichen und schriftlichen Erzählungen - erstellt von Irene HOFER - zeigt bei den mündlichen Erzählungen ausgeprägtes Selbstkorrekturverhalten. Selbstkorrekturen zeigen an, dass die Sprechenden einen Fehler oder eine noch nicht befriedigende Ausdrucksweise bemerkt haben, und die korrigierte Form gibt Aufschluss über die Vorstellungen der Sprechenden von der besseren oder richtigen sprachlichen Form. Wenn man die Selbstkorrekturen in den mündlichen Erzählungen analysiert, zeigt sich an einem Korpus von 134 Selbstkorrekturen der Erstklässler (bei 5'449 gezählten Wörtern) und 173 Selbstkorrekturen der Drittklässler (bei 10'029 Wörtern) sowie 192 Selbstkorrekturen der Fünftklässler (bei 11'306 gezählten Wörtern) folgendes:

Die Erstklässler korrigieren sich häufiger als die Dritt- und Fünftklässler. Die Erstklässler korrigieren etwa bei jedem einundvierzigsten Wort, die Dritt- und Fünftklässler bei jedem achtundfünfzigsten resp. neunundfünfzigsten Wort, das sie äussern. Die Erzählaufgabe wird in der ersten Klasse auch mündlich als schwieriger empfunden als in der dritten und fünften Klasse. Wieweit und inwiefern das daran liegt, dass die Kinder Hochdeutsch erzählen, wird sich in weiteren Analysen zeigen.

Am häufigsten korrigieren sich die Kinder aus lexikalisch-semantischen Gründen. In der ersten Klasse zu 41%, in der dritten Klasse zu 55, 5% und in der 5. Klasse zu 57, 8%. Solche Korrekturen enthalten die folgenden Beispiele: "Der Frosch benutzt diese Gelegenheit - springt aus dem Glas - hüpf aus dem Glas heraus" (KL 5.2) oder "und schauten zum Glas/ zum Froschglas" (GL1.1).

Die zweithäufigste Kategorie der Korrekturen (ca 24%) stellt aber in der 1. Klasse diejenige Kategorie dar, die charakterisiert ist durch schweizerdeutsche/schweizerdeutschnahe oder probeweise geäußerte hochdeutsche Formen, die in Richtung auf bessere standardsprachliche Adäquatheit korrigiert werden. "Der Hund gehei- gerät hinunter" (1aPB 1). (Einen parallelen Befund erhält auch OSTERMAI 1993) Bei den Drittklässlern steht diese Kategorie nur noch an fünfter Stelle (ca 7 1/2 % aller Korrekturen). Bei den Fünftklässlern an 8. Stelle (mit ca 4% aller Korrekturen).

Die Korrekturen, die sich aus dem Bemühen um die hochdeutsche Sprachform ergeben, sind bis in die dritte Klasse sowohl hinsichtlich der Häufigkeit als auch hinsichtlich ihres Erfolgs durch die diglossische Sprachsituation wesentlich mitbedingt:

Die korrigierten Formen der Erst- und Drittklässler sind in etwa der Hälfte der Fälle richtige hochdeutsche Formen. (Die relativ wenigen Korrekturen der Fünftklässler führen meistens zu richtigen Formen).

*Der wird ja ganz verferstochen* (Gemeint ist: "von den Bienen verstoßen", weil aber "erstechen" auf Schweizerdeutsch "verstechen" heisst, was das Kinder der Meinung, "verstoßen" könne nicht richtig sein, was es im Sinne von "erstechen" auch nicht gewesen wäre).

*das war i/ähm am Junge sein Frosch* (Problem der Dativbildung)

Die meisten Korrekturen betreffen die Verben, sehr oft die starken Verben:

*dann öhm flieg/fla/flog sie  
in der Nacht schleich/schlichte der Forsch  
Es war einmal ein kleiner Jung und der hei/haas Fritz.*

Während bei den Erst- und Drittklässlern die Mehrheit resp. zwei Drittel der Korrekturen glücken, sind bei den Fünftklässlern fast alle Korrekturen richtig. Nicht immer werden falsche Formen korrigiert. Oft will das Kind auch eine andere Zeitform wählen als die zuerst geäußerte, die aber als Form richtig war.

(Wenn man die übrigen Korrekturen einbezieht, die mit Versprechern bzw. mit lexikalischen Veränderungen zu tun haben, so sind die Erstklässler in ca 80%, die Drittklässler in 90% und die Fünftklässler in etwas mehr als 90% der Korrekturen erfolgreich in dem Sinne, dass die korrigierte Form richtig ist.)

Damit wir über die Beschreibung von Spezifika der Erzählungen auf der Wortebene hinaus zu Ansätzen von Erklärungen vorstossen können, müssen wir auch das Schema der Vertextung einbeziehen, die Erzählung als Struktur, so wie sie den Kindern bekannt ist und die sie zu realisieren beabsichtigen.

### 3.3. Erzählschema

Zur Entwicklung des Erzählschemas können wir uns orientieren an neueren Vergleichsuntersuchungen im deutschsprachigen Raum, die ebenfalls mit Bildergeschichten arbeiten, allerdings nur mündliche Erzählungen erheben (vgl. vor allem das Bielefelder Projekt "Erzählfähigkeit", z.B. BOUEKE, SCHÜLEIN 1991). Aus unserem Projekt liegen noch keine Auswertungen vor, so dass wir uns hier und im folgenden Kapitel mit einer Problemskizze begnügen.

Der ganze Text wie auch seine Bestandteile (u.a. Exposition, Komplikation, Abschluss und Bewertung) müssen eingeleitet und beendet werden. Grundlage der Kindererzählungen ist die alterstypische Vorstellung von Erzählungen. Deshalb müssen ihre Erzählungen vor dem Hintergrund ihres Erzählschemas gewürdigt werden.

Sogenannte monologische Höhepunkt- Erzählungen haben eine typische Struktur, für deren Beschreibung verschiedene Modelle verwendet werden (vgl. LIEDTKE 1987 und BOUEKE, SCHÜLEIN 1991), die aber alle in wesentlichen Punkten mit dem Modell von LABOV und WALETZKY 1973 übereinstimmen. Sie bestehen aus:

- Einleitende Orientierung: Wer, was, wo, wann?
- Komplikation: Was passierte, das sich nun lohnt zu erzählen
- Evaluation: Wie steht die Erzählerin, der Erzähler dazu: z.B. "alles eine riesengrosse Pleite" oder "so eine verdammte Frechheit, man muss sich das einmal vorstellen" oder "das Schönste, was mir in den ganzen Ferien passiert ist"
- Auflösung: Lösung der Komplikation
- ev. Coda: Schlussbetrachtung. In Aufsätzen typischerweise: "müde, aber glücklich sanken wir ins Bett"

Die Evaluation, die Bewertung durch den Erzähler oder die Erzählerin, ist sehr oft verwoben mit der Komplikation. Die Schilderung der Komplikation enthält evaluative Äusserungen, die anzeigen, wie der Erzähler dazu steht: "zu allem Unglück" passierte noch das und das etc. Sie hat keinen ganz bestimmten Ort in einer linearen Struktur. Deshalb arbeiten neuere Modelle wie das angesprochene Bielefelderprojekt, die Elemente der linearen Schemata durch Elemente der hierarchisch organisierten story grammar ergänzen, mit sogenannten Markierungen (d. h. affektiven Qualifizierungen der Ereignisse) bzw. den entsprechenden sprachlichen Ausdrucksformen in allen drei zentralen Konstituenten - Exposition, Komplikation und Auflösung - vor (vgl. BOUEKE, SCHÜLEIN 1991, 27). Die Markierung gilt im Rahmen dieses Projekts als unterscheidendes Merkmal (*differentia specifica*) für Erzählungen: "Ist die jeweilige

affektive Qualität der globalen Ereigniskomplexe nicht markiert, liegt keine "Erzählung", sondern eine andere Art von Sachverhaltsdarstellung - z.B. ein Bericht oder eine Beschreibung - vor." (27)

Die Entwicklung zeigt sich nun nicht nur darin, dass die Kinder zunehmend die wesentlichen Teile realisieren, sondern sie zeigt sich auch in der Art der Realisierung: In dem Projekt unter der Leitung von BOUEKE/SCHÜLEIN werden folgende Stufen unterschieden :

- die Stufe einer isolierten Darstellung einzelner, unverbundener Ereignisse und Ereignisfolgen
- die Stufe einer linearen Darstellung von Ereignissen und Ereignisfolgen, d.h. es gibt temporale und kausallogische Verknüpfungen
- die Stufe einer handlungslogisch strukturierten Darstellung der Ereignisse, d.h. die Ereignisfolgen werden segmentiert zu Setting, Episode und Abschluss
- die Stufe einer narrativen "Markierung" der handlungslogisch verknüpften Ereignisse , d.h. es gibt Evaluationen, also affektive Qualifizierungen zu den einzelnen Segmenten der Erzählung (vgl. 1991: 38 sowie die Unterlagen zu einem Vortrag von Dagmar WOLF 1994)

Von Bedeutung ist das für unser Projekt, weil wir damit altersspezifisch typische, spezifische Kohäsionsmittel und Markierungen erwarten können.

Die Abschlusspublikation zu diesem Projekt ist angekündigt, aber noch nicht erschienen. (BOUEKE/SCHÜLEIN (im-Druck)) Gemäss den Unterlagen zum oben erwähnten Vortrag von Dagmar WOLF 1994 sind auf der ersten Stufe der isolierten Darstellung einzelner, unverbundener Ereignisse noch kaum Kohäsionsmittel zu erwarten: fast die Hälfte der 5jährigen, aber kaum 7jährige erzählen nach diesem Prinzip. Auf der 2. Stufe der linearen Darstellung mit temporalen und kausallogischen Verknüpfungen sind allgemeine Textkonstitutionsfähigkeiten zu erwarten: ein Teil der 7jährigen erzählt auf dieser Ebene. Knapp die Hälfte der 7jährigen und viele 9jährige segmentieren die Ereignisfolgen zu Teilen der Erzählung nach Kriterien der "Ereignisqualität", wie z.B. dem Gesichtspunkt des "Ungewöhnlichen", wobei der Gegensatz zum Normalen eine Rolle spielt. Die Mehrheit der 9jährigen verwendet evaluative Markierungen und erzählt damit eigentliche Geschichten.

Diese Ergebnisse sind für uns von Bedeutung, weil nicht nur die Stufe der linearen Darstellung spezifische Kohäsionsmittel nötig macht, sondern auch der Gesichtspunkt des Ungewöhnlichen oder die evaluative Markierung lexikalische Mittel erfordern, die als Kohäsionsmittel funktionieren (vgl. die Adversativ-

Junktoren und Evaluations-Adverbien in der Terminologie von WEINRICH 1993).

Der Erwerb der Fähigkeiten hängt sicherlich nicht nur mit dem Alter, sondern auch mit der individuell unterschiedlichen Bedeutung zusammen, die Geschichten im Leben der Kinder spielen. Um darüber etwas mehr zu erfahren, werden wir die Aufwärminterviews mit den Kindern auswerten.

### 3. 4. Schreiben

Schriftliche Erzählungen sind eine Variante von schriftlichen Texten und müssen deshalb auch auf dem Hintergrund der Forschungsergebnisse zur Entwicklung des Schreibens analysiert werden.

Von Bedeutung für die Interpretation unserer Daten zum schriftlichen Erzählen sind die Ergebnisse zur Entwicklung der Planungsfähigkeiten und der Überarbeitungsfähigkeiten, die von der heutigen Schreibentwicklungsforschung schwerpunktmässig unter der Perspektive der Entwicklung von Texthandlungsmustern untersucht werden. Allerdings sind insgesamt die Untersuchungen zur Schreibentwicklungsforschung wesentlich seltener als diejenigen zum Erstschreiben.

Planungsaktivitäten können ständig parallel zum eigentlichen Schreibprozess mitlaufen, kommen aber natürlich schwergewichtig am Anfang der Produktion eines geschriebenen Textes vor. Sie gewinnen erst mit steigendem Alter ein eigenes Gewicht in der Textproduktion. Gleichzeitig entfalten sich - neben den inhaltlich bestimmten konzeptuellen Aktivitäten der Schreiber - zunehmend die auf den rhetorischen oder kommunikativen Problemraum bezogenen Planungselemente. Schliesslich ist ein deutlicher Trend von lokal begrenzten Planungsaktivitäten zu einem stärker textorientierten globalen Planen feststellbar. (Vgl. FEILKE 1993, 25)

Folgende Beobachtungen lassen sich festhalten: "Bis zu einem Alter von 10 Jahren gibt es praktisch keine Indikatoren, die auf eine Trennung von Textproduktion und Planung bzw. auf Planungsphasen überhaupt hinweisen." Bis zum Alter von 18 sind alle Varianten von Planung von inhaltlichen Problemen der Textproduktion dominiert und überlagert. "Der kommunikative Problemraum wird damit unter Gesichtspunkten der Schreibplanung offenbar erst sehr spät erschlossen." (FEILKE 1993, 25f.)

Für uns ist das insofern von Bedeutung, als wir in unserem Untersuchungszeitraum kaum bzw. erst gegen Ende mit den schriftlichkeitspezifischen Textorganisatoren rechnen können und allfällige Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Texten nicht oder allenfalls bei den 11-

jährigen Kindern auf Textplanungsunterschiede zurückgeführt werden können. Sprachproduktionsplanung, wie sie natürlich immer beim Sprechen eine Rolle spielt, muss davon abgegrenzt werden können.

Neben dem Planen gilt das Überarbeiten von Texten unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung einer Schreibkompetenz als ein zentraler Faktor. Auch hier zeigt sich eine Entwicklung vom deutlich lokal begrenzten zum textbezogenen Überarbeiten. Daneben findet eine deutliche Entwicklung statt von einem auf Oberflächenmerkmale wie Orthographie, Wortwahl und - seltener - Syntax bezogenen Überarbeiten zu einer inhaltsorientierten und auf die Textbasis bezogenen Überarbeitungsweise. Bei den 6 und 7-jährigen sind Bearbeitungen von Texten nur in Verbindung mit einem äusseren Gesprächsanreiz zu beobachten. Die Überarbeitungen beschränken sich auf ein Anhängen von Information aus dem Gespräch an den Text. Der Text selbst aber bleibt un bearbeitet. Er ist als Produkt offenbar gar nicht Gegenstand der Aufmerksamkeit. Schliesslich werden erst mit zunehmendem Alter die Texte durch das Überarbeiten auch besser. Bis ins Jugendalter fehlen globale Kriterien für die Diagnose und die Entwicklung von Formulierungs- oder Textstrukturalternativen. "Der Grund dafür scheint die noch nicht ausgebildete Fähigkeit zur abstrakten Repräsentation von Kommunikationszielen und -adressaten im Text, mithin mangelndes Textstrukturwissen zu sein." (29, FEILKE 28,29.) Diese Thesen können wir anhand unserer Texte überprüfen, die Entwicklung des schriftlichen Korrekturverhaltens mit dem mündlichen vergleichen und den Stellenwert der Korrektur von Kohäsionsmitteln lokalisieren. Erste Übersichten zeigen allerdings, dass die schriftlichen Texte kaum Korrekturen enthalten.

### 3.5. Die Entwicklung des verwendeten Textwortschatzes.

Die Analyse des Textwortschatzes betrifft die Frage, mit was für Wörtern die Kinder verschiedener Altersstufen ein und dieselbe Aufgabe (die als nonverbaler Input gestellt worden ist) einerseits mündlich andererseits schriftlich gelöst haben. Das Ziel ist die Beschreibung der Art und Weise, wie es sich lexikalisch niederschlägt, dass die Kinder sich entwickeln und beispielsweise ein Bewusstsein für die schriftliche Ausdrucksform und ihre monologischen Produktionsbedingungen entwickeln oder eine zunehmende Fähigkeit bzw. ein verstärktes Bedürfnis haben, Schlüsse zu ziehen und Interpretationen vorzunehmen.

In dieser Beziehung hat die Analyse von Regula SCHMIDLIN u.a. folgendes ergeben:



1. Jüngere Kinder versprachlichen tendenziell, was sie in den Bildern der Geschichte sehen, während ältere in ihrer Nacherzählung zunehmend über die Bildinformation hinausgehen. Die Zunahme der Inferenzleistung auf der Erzählerseite drückt sich deutlich im verwendeten Wortschatz aus. Es werden mehr Wörter mit inferierten semantischen Merkmalen gebraucht (vgl. "starren" und "anglotzen" gegenüber "schauen", "fliehen", "verfolgen" gegenüber "gehen", "rennen", "müssen", "wollen").
2. Mit dem Alter der Kinder nimmt der Abwechslungsreichtum ihres Wortschatzes- soweit er mit der Type-Token-Ratio (TTR) gemessen werden kann - signifikant zu. Die Unterschiedlichkeit der verwendeten Wörter ist schon bei den Erstklässlern beim schriftlichen Erzählen höher als beim mündlichen Erzählen und bleibt es über alle Altersstufen hinweg im selben Ausmass. Die Autorin nimmt allerdings mit guten Gründen an, dass die TTR-Werte auf allen Altersstufen jeweils aus verschiedenen Gründen um dasselbe Mass höher sind als die mündlichen Werte. Diesen Gründen nachzugehen, ist eines der Ziele der weiteren Arbeit. Zwei denkbare Interpretationen: Schon die Kleinsten können eben in dieser Hinsicht schreiben. Aus Erzählungen und Geschichten, die ihnen erzählt worden sind, kennen sie dieses Spezifikum geschriebener Texte. Oder: Dieser Unterschied ist rein produktionsbedingt; die besseren Planungsmöglichkeiten beim langsameren Schreiben führen zu weniger Wiederholungen.
3. Es zeigen sich erhebliche modalitätsbedingte Unterschiede der Wörterlisten, die aufgrund des gesamten Textwortschatzes einer Altersgruppe zusammengestellt wurden. Schon bei den Erstklässlern kommen 50% der Wörter nur mündlich und immerhin noch 27% der Wörter nur schriftlich vor. Bei den Elfjährigen sind es im gesamten Textwortschatz ungefähr 40 % (ungefähr 400 Wörter) der Wörter, die nur mündlich oder nur schriftlich gebraucht werden. (Vgl. 106 ff.) Ein Teil dieser spezifischen Wörter ist sicherlich zufällig nur in der einen oder anderen Modalität zu finden. Ein wesentlicher Teil aber dokumentiert die Herausbildung von zwei verschiedenen Modalitätsregistern, wie man sie bei den Erstklässlern nicht finden kann.
4. Der Anteil der Strukturwörter ist alters- und modalitätsunabhängig, muss aber in seiner qualitativen Entwicklung analysiert werden. Die Sätze werden mit zunehmendem Alter mit immer mehr verschiedenen Mitteln verknüpft, z.B. mit anderen Konjunktionen als "und" und Temporaladverbien.

Der Gebrauch evaluierender Adjektive nimmt deutlich zu (zwischen sieben und neun stärker als zwischen neun und elf) (Vgl. "eifrig nicken"). Der Gebrauch abstrakter Nomen steigt sprunghaft an. Während die mündlichen und schriftlichen Texte der Sieben- und Neunjährigen einen ungefähr gleichen Anteil an Abstrakta aufweisen, ist er bei den Elfjährigen im Schriftlichen deutlich höher als im Mündlichen. Damit hat sich bei den Fünftklässlern ein wesentliches Element schriftsprachspezifischer Textproduktion herausgebildet. Die Fünftklässler verwenden u.a. auch mehr affigierte Wörter, Wörter mit spezifischen semantischen Selektionsbedingungen bzw. mit beschränkter Kollokation ( wie "hecheln" (Hund), "knorrig" (Ast), "röhren" (Hirsch), "waten" (durch Wasser) sowie in den schriftlichen Texten gehobene Wörter (wie " entfliehen", "erbleichen", "anderweitig"). Der Anfängerswortschatz zeichnet sich in beiden Modalitäten dadurch aus, dass er viele Dialektwörter enthält und solche, die lexikalisch der Mundart zugewiesen werden können, phonologisch jedoch standardisiert worden sind ("schupfen", "gheien", "lupfen", "lügen"). Daraus entsteht der Eindruck, dass die Anfängerschriftsprache ein Kontinuum von Dialekt und Hochsprache bildet, während die älteren Kinder immer diglossiebewusster werden. Tatsächlich aber besteht wohl aus der Sicht der ErstklässlerInnen kein Kontinuum, sondern sie standardisieren ihre Ausdrucksweise nach den entwicklungspezifischen Vorstellungen vom Hochdeutschen, die sie haben. (Vgl. HÄCKI BUHOFER, BURGER, im Druck) Die Varianz des Wortschatzgebrauchs ist beim schriftlichen Erzählen der Erstklässler am grössten, die damit in dieser Modalität die heterogensten Texte produzieren. (Vgl. SCHMIDLIN 1995, 135 f.) Generell sind die Streuungen innerhalb einer Altersgruppe beträchtlich.

#### 4. Zusammenfassung

Im übergeordneten Zusammenhang einer Pilot Study der European Science Foundation zum Thema der frühen Schriftlichkeit haben wir bisher in der deutschen Schweiz mündliche und schriftliche Erzählungen von PrimarschülerInnen dreier Altersstufen erhoben. Erste Übersichten über das Material zeigen modalitätsspezifisches Sprachverhalten, dessen Entwicklung sich generell deutlich, je nach Kategorie aber unterschiedlich nachvollziehen lässt. So sind zum Beispiel die verwendeten Kohäsionsmittel für den Anschluss von Hauptsätzen ausgesprochen modalitätsabhängig. Auch der Wortschatz wird von Anfang an teilweise modalitätsspezifisch verwendet. Die Type Token Ratio

und damit die lexikalische Diversifikation ist von Anfang an höher in den geschriebenen Texten, die Differenz zu den gesprochenen Texten bleibt dieselbe. Effekte der diglossischen Sprachsituation werden - beispielsweise bei den Versprechern und in der Wortschatzentwicklung - sichtbar. Von der weiteren systematischen und gezielten Auswertung der erhobenen Materialien (vgl. auch Mirjam EGLI in diesem Band) können Aussagen zur Entwicklung verschiedener kohäsions- und kohärenzrelevanter Kategorien sowie zur Entwicklung verschiedener Bereiche des Wortschatzes allgemein erwartet werden, deren unterschiedliche Nutzung in mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion aufschlussreich sein sollte für die grundsätzlichen Fragen, wie sie in Kapitel 1 formuliert worden sind, also generell für die Frage nach kontinuierlicher Entwicklung bzw. je spezifischen Entwicklungswegen von mündlicher und schriftlicher Textproduktion im ersten Schulalter in der Deutschschweizer Diglossiesituation.

## 5. Literatur (in Auswahl)

### 5.1. Wissenschaftliche Arbeiten

- AUGST, G., FAIGEL, P. (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 - 23 Jahren*, Frankfurt a. M., Peter Lang.
- BAMBERG, M. (1987): *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BERMAN, R., SLOBIN, D. (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BOUEKE, D. (1990): "Wie lernen Kinder, eine Geschichte zu erzählen", In: DINKELACKER, W. et al. (éd): *Ja muz ich sunder ruiwe sin*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 233 - 252.
- BOUEKE, D., SCHÜLEIN, F. (1991): "Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas", In: EWERS, H.H. (éd): *Kindliches Erzählen - Erzählen für Kinder*, Weinheim, Basel, Beltz Verlag, 13 - 41.
- BOUEKE, D., SCHÜLEIN, F., BÜSCHER, H., TERHORST, E., WOLF, D. *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*, München (erscheint voraussichtlich 1994).
- ERZGRÄBER, W., GOETSCH, P. (1987): *Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- FEILKE, H. (1993): "Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten", *Diskussion Deutsch 129*, 17 - 34.
- HÄCKI BUHOFFER, A., BURGER, H. (1993): "Hochdeutsch bei sechs- bis achtjährigen Deutschschweizer Kindern: Verstehen - Einstellungen", In: SCHUPP, V. (éd): *Alemannisch in der Regio. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg/Breisgau 1990*, Göttingen, Kümmerle Verlag, 11 - 23.
- HÄCKI BUHOFFER, A., BURGER, H., SCHNEIDER, H., STUDER, T. (1994): "Früher Hochspracherwerb in der Deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder", In: BURGER, H., HÄCKI BUHOFFER, A.,

- (éd): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. (= *Zürcher Germanistische Studien 38*), Bern, Peter Lang Verlag, 147 - 198.
- HÄCKI BUHOFFER, A., BURGER, H. (Im Druck): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch sprechen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht: Ansätze zum Erwerb verschiedener Varietäten*.
- LABOV, W., WALETZKY, J. (1973): "Erzählanalyse, Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung", In: IHWE, J. (éd): *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Frankfurt II, 78 - 126.
- LIEDTKE, J. (1987): "Von der minimalen zur komplexen Erzählung: Über die Expansionsmuster narrativer Texte", In: ERZGRÄBER, W., GOETSCH, P. (éd.): *Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur*, Tübingen, Gunter Narr, 36 - 53.
- LÜDI, G., PY, B. (1984): *Zweisprachig durch Migration*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- LÜDI G. (1993): "Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule", *Leseforum Schweiz. CH-Sektion IRA 2*, 3 - 4.
- NUSSBAUMER, M. (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen*, Tübingen, Narr Verlag.
- OSTERMAI, G. (1993): *Sprachvariation im deutsch-schweizerischen Grenzgebiet. Eine Untersuchung zur Realisation des Standarddeutschen bei deutschen und Schweizer PrimarklässlerInnen*, Basel, Lizentiatsarbeit.
- RAMGE, H. (1973): "Spontane Selbstkorrektur im Sprechen von Schulanfängern", *Diskussion Deutsch 11*, 165 - 190.
- SCHMIDLIN, R. (1995): *Schreiben und Erzählenlernen. Die Wortschatzentwicklung im Grundschulalter. Untersucht anhand mündlicher und schriftlicher Erzählungen von Deutschschweizer Schulkindern*, Basel, Lizentiatsarbeit.
- WEINRICH, H. (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim, Dudenverlag.
- WOLF, D. (1994): "Erzählen von Bildergeschichten: Zum Zusammenhang von Erzählentwicklung und 'lautem Denken' (Handout). Forschungsbericht aus der Bielefelder Projektgruppe 'Erzählfähigkeit'", Vortrag gehalten am *Symposium Deutsch Didaktik*, Zürich.

### 5.2. Lehrmittel und Kommentare

- ANGST, W., EICHENBERGER, W. (1972): *Sprachbuch 4. Klasse. Lehrerausgabe*, Zürich.
- EICHENBERGER, W., LINDNER, L. (1974): *Sprachbuch 5. Klasse. Lehrerausgabe*, Zürich.
- EICHENBERGER, W., LINDNER, L. (1974): *Sprachbuch 6. Klasse. Lehrerausgabe*, Zürich.
- GLINZ, E., GLINZ, H. (1974): *Der Sprachunterricht im 4. Schuljahr. Lehrerausgabe zum "Schweizer Sprachbuch 4"*, Zürich.
- GLINZ, E., GLINZ, H. (1983): *Der Sprachunterricht im 5. Schuljahr. Lehrerausgabe zum "Schweizer Sprachbuch 5"*, Zürich, 2. Aufl.
- GLINZ, E., GLINZ, H. (1983): *Der Sprachunterricht im 6. Schuljahr. Lehrerausgabe zum "Schweizer Sprachbuch 6"*, Zürich, 2. Aufl.
- GOOD, B. (1988): *"Treffpunkt Sprache 4". Kommentar zum Sprachbuch und zur Übungssammlung*, Zürich.
- GOOD, B. (1989): *"Treffpunkt Sprache 5". Kommentar zum Sprachbuch und zur Übungssammlung*, Zürich.
- GOOD, B. (1989): *"Treffpunkt Sprache 6". Kommentar zum Sprachbuch und zur Übungssammlung*, Zürich.