

Rezension

Uhl, Benjamin (2015): *Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sonja Zeman

Die Entwicklung einer Erzählkompetenz bildet unumstritten ein wichtiges Lernziel im Schulunterricht. Als grundlegende kommunikative Fähigkeit hat das Erzählen seinen didaktischen Ort dabei vor allem im mündlichen Sprachhandeln (vgl. Hausendorf & Wolf 1998: 38; ISB 2011), wohingegen das schriftliche Erzählen aus fachdidaktischer Sicht lange Zeit vernachlässigt wurde. Empfehlungen zur Förderung des Erzählens in der Primarstufe beschränken sich daher häufig auf allgemein kommunikativ-interaktionale und kreative Aspekte, ohne eine dezidiert sprachdidaktische Perspektive einzunehmen. Mit dem Ziel, die schriftliche Erzählfähigkeit in der Schnittstelle zwischen Grammatik- und Sprachdidaktik zu untersuchen, sieht sich die vorliegende, auf eine an der Universität Hildesheim vorgelegte Dissertation zurückführende Monographie damit einer doppelten Forschungslücke gegenüber. Uhl geht es in seiner Arbeit darum, aufzuzeigen

- (i) „wie sich schriftliches und mündliches Erzählen unterscheidet“ und
- (ii) „wie sich eine schriftliche Erzählkompetenz im Grundschulalter entwickelt“ (S. 2).

Erzählen wird dabei im theoretischen Rahmen Ehlichs Funktionaler Pragmatik als komplexe Form sprachlichen Handelns definiert, deren Tiefenfunktion in der kommunikativen Etablierung einer von Sprachproduzent und Rezipient geteilten Textwelt verstanden wird (S. 4). Die grundlegende Voraussetzung für die Erzählkompetenz aus linguistischer Sicht wird von Uhl damit in der Fähigkeit zur Reorganisation des deiktischen Systems gesehen. Für das schriftliche Erzählen ist dieser Reorganisationsprozess komplexer als beim mündlichen Erzählen, da die „zerdehnte Sprechsituation“ (Ehlich 1983: 32) schriftlichen Erzählens die Kopräsenz der Kommunikationspartner unterbindet und die deiktischen Orientierungsverfahren auf die schriftsprachliche Dimension übertragen werden müssen (S. 5).

Präzisiertes Ziel der Studie ist es damit, „zu analysieren, wie Schülerinnen und Schüler der Primarstufe beim Verfassen schriftlicher Erzählungen das deik-

tische System in Bezug auf die Besonderheiten der schriftsprachlichen Kommunikation reorganisieren“ (S. 5). Unter der Annahme, dass diese Reorganisation wesentlich über die Tempusmarkierung erfolgt und die Verwendung präteritaler Tempora als Prädiktor eines narrativen Erzählmusters angesehen werden kann, formuliert Uhl seine Arbeitshypothese: „Je eher eine Erzählung mithilfe präteritaler Tempora verfasst wird, desto eher trägt die Erzählung Merkmale einer narrativen Vertextung.“ (S. 7)

Die Arbeit ist so aufgebaut, dass zunächst die theoretischen Grundlagen zu Tempus (Kapitel 2–4) und Narration (Kapitel 5–7) dargelegt und in Kapitel 8 zusammengeführt werden. Dies bildet die Basis für den empirischen Teil der Arbeit (9–12), in dem die Korrelation zwischen der Verwendung präteritaler Tempora und weiterer narrativer Vertextungsmerkmale anhand von qualitativen und quantitativen Analysen fiktionaler Erzählungen von Drittklässlern überprüft wird. Die Ergebnisse der Untersuchung führen in Kapitel 13 zu einer Diskussion schreibdidaktischer Konsequenzen für den Schulunterricht und zu einem abschließenden Fazit in Kapitel 14.

Das knapp gehaltene Kapitel 2: „Zum Tempusbegriff“ dient zunächst dazu, Tempus als eine flexionsmorphologisch kodierte Verbalkategorie von Aktionsart, Aspekt und lexikalischen Mitteln zur Darstellung von Temporalität abzugrenzen. Im Kapitel 3 erfolgt eine Übersicht über die flexionsmorphologische Repräsentation der Verbalkategorien. Mit Blick auf die weitere Argumentation ist dabei relevant, dass für das Tempussystem des Deutschen ein grundlegender Kontrast einer Präsensgruppe (Präsens und Präsensperfekt) und einer durch den *t*-Marker bzw. Ablaut kodierten Präteritalgruppe (Präteritum und Präteritumperfekt) angenommen wird (S. 32). Diese zunächst morphologisch fundierte Kategorisierung wird in Kapitel 4 mit funktionalen Argumenten unterlegt. Die Hauptfunktion präteritaler Tempora wird dabei in Anlehnung an Thieroff 1992 in der Kodierung von ‚Distanz‘ gesehen, wobei ‚Distanz‘ die Abwesenheit des Sprechers vom bezeichneten Referenzsystem bezeichnet. Tempora dienen demzufolge nicht in erster Linie einer zeitlichen Verortung eines Ereignisses, sondern der Kodierung deiktischer Verweissräume. Die Vorteile einer solchen Tempus-Konzeption zeigt Uhl (S. 43) beispielhaft an der Verwendung des Epischen Präteritums auf, dessen „atemporalisierte“ Sonderverwendung darin erfasst werden kann, dass es nicht zeitliche Distanz, sondern die Abwesenheit des Sprechers von der referierten Welt bezeichnet.

In Kapitel 5 werden die bereits in Kapitel 1 anskizzierten textlinguistischen Grundlagen des Erzählens vertieft. ‚Erzählen‘ wird im Rahmen Ehlichs Funktionaler Pragmatik als komplexe Form sprachlichen Handelns definiert, dessen Unterschied zu anderen Vertextungsmustern in seiner kommunikativen Tiefenfunktion liegt. Für medial mündliches Erzählen in Kontrast zum schriftlichen Erzählen wird in Anlehnung an Ehlich 1994 und Koch & Oesterreicher 1985 die Kopräsenz der Gesprächsaktanten innerhalb eines gemeinsamen Wahrnehmungsraums als relevante Grundbedingung angesehen (S. 55f., 64f.).

Ergänzt werden diese Betrachtungen im Kapitel 6 (etwas irreführend betitelt als „Narratologische Grundlagen“) aus einer sprachdidaktischen Perspektive. Grundlage für die spätere Modellierung des Forschungsdesigns bildet das Modell von Boueke et al. 1995, das für die Ausprägung einer Erzählkompetenz vier Entwicklungsstadien annimmt (S. 74):

- (1) isoliert: asyndetische Reihung der dargestellten Ereignisse
- (2) linear: lineare Verknüpfung der dargestellten Ereignisse
- (3) strukturiert: episodische Organisation der dargestellten Ereignisfolgen
- (4) narrativ strukturiert: affektive Markierung der episodisch organisierten Erzählung; Einbezug des Rezipienten.

Die Präferenz der Typen der Ereignisdarstellung ist altersgebunden: Während Kinder im Kindergartenalter Ereignisse am häufigsten in isolierter Form erzählen, dominieren im zweiten Schuljahr Typ (2) und (3). Zum Übergang zum „narrativ strukturierten“ Typ kommt es im vierten Schuljahr (S. 75). Uhls Untersuchung von Erzählungen von Drittklässlern lässt damit Aufschluss in Bezug auf den Übergang zum narrativ strukturierten Erzähltyp erwarten. Als Kriterien für diesen Erzähltyp sieht Uhl (S. 78) auf der Grundlage von Becker (2001: 41) vier Charakteristika als wesentlich:

1. Interaktion zwischen Sprecher und Hörer
2. Spezifische Form der Erzählung, bestehend aus Setting, Episode, Auflösung
3. Planbruch als Minimalbedingung der Erzählwürdigkeit
4. Vorhandensein affektiver bzw. emotionaler Textelemente

Diese Merkmale werden in Kapitel 7 („Handlungstheoretische Grundlagen des Erzählens“) durch die Tiefenfunktion des Erzählens ergänzt, die Ehlich zufolge in der Herstellung einer vom Sprecher und Hörer geteilten, aber vom gemeinsamen Kommunikationsraum getrennten erzählten Welt liegt, in der ein erzählwürdiges Ereignis reinszeniert wird (S. 79f.). Aus sprachlicher Sicht setzt Erzählen damit vor allem origo-verschiebende Prozeduren voraus. Die diesbezügliche Interaktion von Medialität und Tempus beim Erzählen wird in Kapitel 8 anhand der Tempuswahl in schriftlichen Erzählungen erörtert. Die Wechselwirkung von Medialität und Tempus zeigt sich Uhl zufolge insbesondere an der Bevorzugung des Präsens-Tempus im mündlichen Erzählen, während das Präteritum als Merkmal konzeptioneller Schriftlichkeit klassifiziert wird (S. 107). Als Fazit postuliert Uhl, „dass mit dem Gelingen des Erzählens als komplexe Form des sprachlichen Handelns im Medium ‚Schrift‘ erst ab dem zweiten Schuljahr zu rechnen ist“ (S. 111), während im ersten Schuljahr das sprachliche Handeln noch vom individuellen Wahrnehmungssystem ausgeht. Auf dieser Basis ist Uhl zufolge anzunehmen, dass die Verwendung präteritaler Tempora als Prädiktor eines narrativen Vertexungsmusters angesehen werden kann (S. 117).

Um diese These zu überprüfen, wird eine empirische Analyse durchgeführt, deren Forschungsdesign in Kapitel 9 dargelegt wird. Das Korpus der Studie

umfasst 45 schriftliche Erzählungen von Schülern der dritten Grundschulklasse. Erzählimpuls bildete eine Präsentation von Einzelbildern, wobei auf die Vorlage einer Bildergeschichte bewusst verzichtet wurde, um zu vermeiden, dass die Kinder in einen deskriptiven Darstellungsmodus fallen (S. 255). Ziel der Analyse ist die statistische Überprüfung einer Korrelation zwischen der quantitativen Verwendung des Präteritums und weiteren Merkmalen der narrativen Textstrukturierung, wobei folgende Variablen überprüft wurden (S. 122f.):

- Kohäsion (Variation und Type-Token-Ratio der Satzkonnectoren)
- Kohärenz (Gesamtidee auf der Makrostruktur)
- narratives Textmuster (Exposition, Komplikation, Auflösung)
- Vorhandensein eines Planbruchs
- Evaluation auf der Erzählerperspektive
- Etablierung eines Erzählraums (Ort, Zeit, Person)
- Protagonisten-Perspektive (Figurenrede, Anzahl der eingeführten Protagonisten)

Die Bewertung der einzelnen Merkmale basiert auf einem Punkteverfahren, das eine statistische Überprüfung der Korrelation zur Häufigkeit der Präteritumvorkommen erlaubt. Diese quantitative Analyse wird im Anschluss durch eine qualitative Textanalyse ergänzt.

In Kapitel 10 („Tempusgebrauch und Merkmale narrativer Vertextung“) wird anhand der Ergebnisse der quantitativen Studie und detaillierter Analysen der einzelnen Erzähltexte ein Zusammenhang zwischen der Verwendung präteritaler Tempora und einem narrativ organisierten Vertextungsmuster überprüft. Uhl (S. 244) zufolge bestätigen die Ergebnisse der Analyse damit die postulierten Zusammenhänge:

„Je mehr präteritale Tempora eine Erzählung aufweist,

- desto eher werden satzkohäsive Mittel variiert [...]
- desto eher werden Adjektive, Adverbien und expressive Verben verwendet, um die Erzählung zu evaluieren [...]
- desto eher wird ein narratives Textmuster bestehend aus den Phasen der Orientierung, Komplikation und Auflösung genutzt [...]
- desto eher wird die Erzählung mithilfe eines Planbruchs gestaltet, der einen Handlungsplan eines Aktanten infrage stellt [...]
- desto detaillierter wird zu Beginn der Erzählung ein Erzählraum etabliert [...]
- desto weniger Protagonisten werden in die Erzählung eingeführt, die sich in Form der wörtlichen Rede unterhalten [...]
- desto eher ist in den Erzählungen eine Gesamtidee zu erkennen [...]

Diese Ergebnisse führen Uhl in Kapitel 11 („Interpretation: Tempusgebrauch und Merkmale narrativer Vertextung“) dazu, seine Forschungshypothese als bestätigt zu sehen. Obgleich der Korrelationseffizient insgesamt gering bleibt, lassen die Ergebnisse ihm zufolge auf eine signifikante Abhängigkeit zwischen der Verwendung präteritaler Tempora und einem narrativ strukturierten Muster

schließen: Im Unterschied zu präsentischen weisen sich präteritale Texte tendenziell durch eine stärkere Variation der Satzkonnectoren, eine hierarchisch organisierte Ereignisprogression und eine episodische Strukturierung aus, die auf eine Komplikation hinausläuft und auf einer Gesamtidee basiert (S. 191f.). Zudem dominiert eine Erzählerperspektive, die auf eine geplante Textorganisation schließen lässt. Letzteres gilt auch für die textuelle Etablierung einer erzählten Welt und als Perspektiventrägern agierenden Protagonisten sowie dem Einbezug der Rezipienten-Perspektive (S. 250).

Erzähltexte mit einem geringen Wert an präteritalen Tempora beginnen dagegen häufig unmittelbar. Protagonisten werden spontan eingeführt, und die Ereignisprogression läuft über den Pseudo-Dialog der einzelnen Protagonisten, ohne dass eine Erzählerperspektive erkennbar ist. Es gibt keine Episodenstruktur und keine Komplikation. Vielmehr haben die Erzählungen insgesamt einen assoziativen Charakter und können damit dem linear-chronologischen Typ der Ereignis-Darstellung zugesprochen werden (S. 248).

Die Repräsentativität der Studie wird in Kapitel 12: Diskussion: Tempusgebrauch und Merkmale narrativer Vertextung diskutiert. Uhl sieht die Ergebnisse darin als Momentaufnahmen der schriftlichen Erzählkompetenz von Drittklässlern und postuliert ein dreistufiges Modell zur Ausprägung schriftlichen Erzählens (S. 254):

1. niedrige narrative Textorganisation, assoziatives, präsentisches Schreiben
2. mittlere narrative Textorganisation, produktorientiertes, präteritales Schreiben
3. hohe narrative Textorganisation, kommunikationsorientiertes, präteritales Schreiben.

Zur weiteren Überprüfung dieses Modells spricht er sich für die Notwendigkeit von Longitudinalstudien aus, wobei als Untersuchungsfaktoren auch die normative Überformung in Bezug auf das Präteritum als Erzähltempus, der Einfluss der Gegenwartsliteratur sowie der Unterschied zwischen Bildimpulsen und Bildergeschichten, zwischen fiktionaler vs. Erlebniserzählungen und die komplexe Wechselwirkung zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen (S. 260) zu berücksichtigen wären.

Mit Blick auf die schreibdidaktischen Konsequenzen kritisiert Uhl in Kapitel 13 normative Vorgaben der Schreibdidaktik:

„Verwende die wörtliche Rede!“

Diese Schreibempfehlung ist Uhl zufolge eine kontraproduktive Anweisung, da Texte mit geringer narrativer Strukturierung die Ereignisprogression in der Regel über einen Pseudodialog auf der Protagonisten-Ebene steuern und Texte mit häufiger Verwendung von direkter Rede oft nur eine geringe narrative Strukturierung erkennen lassen. Aus didaktischer Sicht wäre es daher ratsamer, die Funktion einer Erzählerperspektive zu vermitteln (S. 264f.).

„*Verwende viele schmückende Adjektive!*“

Diese Regel ist Uhl zufolge überflüssig, da Kinder intuitiv viele evaluative Adjektive und Adverbien verwenden, sobald sie über eine narrative Textkompetenz verfügen. Ist das narrative Textmuster dagegen noch nicht ausgeprägt, kann eine derartige Aufforderung eher zu einer Überforderung beim Schreibprozess führen (S. 265f.).

„*Verwende das Präteritum!*“

Diese Aufforderung ist Uhl zufolge als didaktische Hilfe nicht ausreichend. Relevant zur Förderung der Erzählkompetenz wäre vielmehr, die Kinder die deiktische Funktion der Tempora entdecken zu lassen (S. 266f.).

Insgesamt kann die Entwicklung der Erzählkompetenz Uhl zufolge durch konkrete Planungshilfen bei der Textproduktion unterstützt werden. Wichtig ist dabei die Vermittlung von Schreibstrategien zur Etablierung eines Erzählraums (S. 268), zur Textorganisation durch eine narrative Komplikation (S. 269) und zur hierarchischen Strukturierung durch Satzkonnectoren. Zudem kann die narrative Kompetenz durch die Textrezeption prototypischer Mustertexte wie beispielsweise Märchen gefördert werden (S. 271), wobei es Uhl (S. 268) zufolge zentral ist, nicht nur die einzelnen Merkmale herauszuarbeiten, sondern diese in Bezug auf deren Funktion zu analysieren. Als Fazit plädiert Uhl damit für eine stärkere Bezugsetzung von Schreib- und Grammatikdidaktik – eine Forderung, wie sie auch noch einmal im zusammenfassenden Kapitel 14 betont wird.

Insgesamt überzeugt die Studie von Uhl vor allem durch die sorgfältige Ausarbeitung der Methodik, wobei sich insbesondere die Kombination statistisch quantitativer Analysen und qualitativer Einzelbeobachtungen als zielführend herausstellt. Die detaillierten Textanalysen in Kapitel 10 machen die Argumentation an jeder Stelle nachvollziehbar und plausibel. Nicht zuletzt lässt der (optisch gelungene) Abdruck der untersuchten Erzählungen im Text sowie des gesamten Korpus im Anhang auch Raum für eigene Analyse-Entdeckungen.

Der Fokus der Arbeit liegt damit auf der empirischen Studie. In Bezug auf die theoretischen Implikationen ließen sich die Betrachtungen unter folgenden Präzisierungen weiterführen, die zugleich ein weites Feld für Folgestudien im Schnittbereich von Tempus – Narration – Medialität eröffnen.

(i) Tempus

Mit Blick auf eine tempustheoretische Erfassung der Tempora in narrativen Texten macht die Studie deutlich, dass sich eine funktionale Beschreibung als Kodierungsmittel von ‚Distanz‘ in Tradition von Thieroff 1992 als weiterführend erweist, da sie die Tempora von einer rein zeitbezogenen Funktionszuschreibung entbindet. Allerdings läuft die Studie Gefahr, den Ansatz einerseits zu eng zu interpretieren, wenn in Bezug auf die Präsens- und Präteritalgruppe in der Tradition von Weinrich eine 1:1-Entsprechung von Form und Funktion postuliert wird, da dies unter Berücksichtigung der diachronen funktionalen Verschiebungen (wie etwa der Verwendung des Perfekts anstelle des Präteritums im oberdeutschen Sprachraum) der Sprachrealität des Neuhochdeutschen entgegen-

steht. Andererseits ließe sich der Ansatz noch konsequenter weiterführen, wie anhand der Diskussion des Epischen Präteritums deutlich wird: Uhl greift hier die These von Hamburger 1957 auf, dass das Epische Präteritum im Roman seine temporale Funktion verliere und stattdessen die Fiktionalität des Erzählten anzeige. Uhl zufolge kann das Präteritum demnach „je nach Kontext – temporal oder fiktional interpretiert werden“ (S. 51). Eine solche Prämisse ist jedoch aus zwei Gründen problematisch: Zum einen werden zwei Aspekte dichotomisch gegenübergestellt, die in keiner kategorischen Opposition stehen: Temporalität *versus* Fiktionalität. Dass sich beide Kategorien nicht ausschließen, ist daran zu sehen, dass (fiktionale wie nicht-fiktionale) Erzählungen nicht zeitlos sind, noch verliert das Präteritum – wie Uhl selbst aufzeigt – in fiktionalen Texten etwas von seiner grammatischen, i.e. deiktischen Funktion (vgl. Zeman, im Ersch. a). Zum anderen wäre zudem zwischen ‚narrativer‘ und ‚fiktionaler‘ Distanz zu differenzieren: Gerade in Bezug auf die spätere Analyse schriftlicher, narrativer und fiktionaler – i.e. ‚dreifach distaler‘ – Texte wäre eine Unterscheidung der unterschiedlichen Dimensionen von ‚Distanz‘ notwendig, um die Abhängigkeit zwischen sprachlichen Distanzmarkern wie dem Präteritum und den jeweiligen semantischen Domänen präziser erfassen und damit auch das Abhängigkeitsverhältnis der untersuchten Parameter zueinander bestimmen zu können.

(ii) *Medialität*

Die Differenzierung der unterschiedlichen Distanz-Qualitäten erweist sich auch mit Blick auf den Faktor Medialität als zentral. Der Fähigkeit zur deiktischen Reorganisation von Erzählungen in Bezug auf die Bedingungen schriftlicher Kommunikation wird von Uhl zu Recht eine grundlegende Bedeutung im Erwerb einer schriftlichen Erzählkompetenz zugesprochen. In Bezug auf das Verhältnis von Narrativität und Medialität bleiben die Zusammenhänge jedoch verkürzt, wenn Schriftlichkeit mit der Distanz der Kommunikationsteilnehmer gleichgesetzt und damit auf kommunikative Fern-Deixis reduziert wird (S. 115): Einerseits geraten auf diese Weise schriftsprachliche Strategien der Nähe-Kommunikation aus dem Blick, andererseits ist die Notwendigkeit deiktischer Versetzungsstrategien im Sinn von Deixis am Phantasma nicht auf das schriftliche Erzählen beschränkt. Das wird deutlich am Vergleich zum mündlichen Erzählen, das zwar in einem von den Kommunikationspartnern geteilten Wahrnehmungsraum stattfindet, gleichzeitig aber auf einen Referenzraum der erzählten Welt bezogen ist. Auch mündliches Erzählen erfordert damit eine Versetzung vom „Hier-Jetzt-Ich“ in einen virtuellen Vorstellungsraum, so dass das schriftliche Erzählen damit durch eine doppelte Distanz charakterisiert ist: die Etablierung einer in Bezug auf den realen Wahrnehmungsraum distalen Textwelt, und die räumlich-zeitliche Distanz zwischen den Kommunikationspartnern. Es bleibt damit offen, an welche Art von Distanz die Verwendung des Präteritums gebunden ist, und welche Rolle dem Präsens zukommt, dem Uhl den Default-Status im mündlichen Sprachhandeln zuspricht (S. 92). Ebenfalls bleibt offen, welchen Status die Perfekt-Tempora in Uhls Korpus einnehmen und wie es zu erklären ist, dass das Historische Präsens erst von 14-Jährigen systematisch verwendet

wird (Hausendorf & Quasthoff 1996: 144, zitiert nach Uhl, S. 90). Erst eine Differenzierung zwischen medialer, temporaler, kommunikativer und narrativer Distanz würde insofern eine systematische Überprüfung ermöglichen, welche Merkmale auf das Medium, das Vertextungsmuster oder auf die Narrativität zurückführen – und in welcher Abhängigkeit die einzelnen Textualitäts- bzw. Narrativitätsmerkmale zueinander stehen.

(iii) Narration

In Bezug auf die Narration als spezifischer Textkonfiguration macht die Studie von Uhl zudem deutlich, dass die Kodierung einer Ereignisfolge nicht ausreicht, um einen Text zu einem narrativen Text zu machen. Als konstitutives Strukturelement erweist sich die Etablierung von Erzähler- und Figurenperspektiven sowie deren textuelle Organisation (vgl. zu einer diesbezüglichen linguistisch fundierten Definition der Narration auch Zeman, im Ersch. b). Didaktische Konzepte zur Vermittlung einer Erzählkompetenz sollten insofern die Funktion der Etablierung von Erzähler- und Figurenperspektiven und Perspektivenwechseln sowohl metatextuell erfahrbar machen als auch durch gezielte Schreibaufgaben fördern. Ein Ansatz, der bei den spezifischen Merkmalen der textuellen Konfiguration der Narration ansetzt, geht damit über die an Oberflächensymptomen verhafteten normativen Vorgaben der Schreibdidaktik hinaus, wie sie von Uhl zu Recht kritisiert werden.

Uhl selbst bezeichnet seine Arbeit als „explorative Studie“ mit „quasi-experimentelle[m] Charakter“ (S. 253). Als solche macht sie deutlich, dass die offenen Fragen nach einer integrativen Theorie von Tempus, Narrativität und Medialität und deren Didaktisierung im Schulunterricht nur unter dem Einbezug grammatiktheoretischer Erkenntnisse gelingen kann. Uhls Forderung einer stärkeren Bezugsetzung von Grammatiktheorie, Schreib- und Grammatikdidaktik (S. 276) ist damit uneingeschränkt zu unterstützen.

Literatur

- Becker, T. (2001): *Kinder lernen Erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E., Wolf, D. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Ehlich, K. (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing in Use*. Berlin/New York: de Gruyter [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft], 18–41.
- Hausendorf, H. & Wolf, D. (1998): *Erzählentwicklung und -didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven*. Der Deutschunterricht 50, 38–52.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. Romanisches Jahrbuch 36, 15–43.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2011): *Erzählfähigkeit fördern im Übergang Kindergarten – Grundschule*. URL: https://www.isb.bayern.de/download/11289/msd_infobrief_erzaehlfaeigkeit_foerdern.pdf (Zugriff am 21.05.15).
- Thieroff, R. (1992): *Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz*. Tübingen: Narr.
- Zeman, S. (im Ersch. a): Episches Präteritum und Historisches Präsens. In Huber, M. & Schmid, W. (eds.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen*. Berlin / New York: de Gruyter.
- (im Ersch. b): What's a narration – and why does it matter? In Steinbach, M. & Hübl, A. (eds.): *Linguistic foundations of narration in spoken and sign language*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins [Linguistics today / Linguistik aktuell].

München

Sonja Zeman

Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutsche Philologie, Schellingstr. 3 RG, D-80799 München

E-Mail: sonja.zeman@germanistik.uni-muenchen.de