

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Geisteswissenschaften

Modul: Schriftspracherwerb

Seminar: Erwerb der Schreibkompetenz

WS 2015/16

Erzählkompetenz in Schülertexten von Drittklässlern

von Luisa Ullrich

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung.....	1
2 Erzählen und Erzählen lernen.....	1
3 Erzählformen.....	2
4 Modelle der Erzählentwicklung.....	3
5 Analyse der Schülertexte.....	5
6 Auswertung und Fazit.....	10
7 Literaturverzeichnis.....	12
8 Anhang.....	14
8.1 Tabelle.....	15
8.2 Schülertexte.....	18

1 EINLEITUNG

Das schriftliche Verfassen von Erzählungen ist eine Fähigkeit, die Kinder im Deutschunterricht der Grundschule erlernen sollen. Doch was ist Erzählkompetenz, wie entwickelt sie sich und woran ist sie erkennbar? Dies ist eine komplexe Fragestellung, mit der sich einige Spracherwerbsforscher auseinandergesetzt haben. Sie haben verschiedene Konzepte und Modelle entwickelt, die unter anderem den Erwerb von wichtigen erzähltypischen Strukturen nachzeichnen. Eines dieser Stufenmodelle zur Erzählentwicklung wurde von einem Forscherteam um Augst (2007) entwickelt. Inwiefern dieses Modell zur Diagnose von Erzählkompetenz in der Schule geeignet ist, wird im Folgenden anhand von 23 Schülertexten einer dritten Klasse näher untersucht und kritisch analysiert. Vorher wird jedoch zunächst kurz auf den Begriff des Erzählens und die Vorgaben zur unterrichtlichen Umsetzung des schriftlichen Erzählens in den Bildungsstandards des Landes NRW eingegangen. Darüber hinaus werden unterschiedliche Arten von Erzählungen skizziert. Anschließend werden einige wichtige Modelle der Erzählentwicklung in Umrissen dargestellt, wobei vor allem das Modell von Augst et al. (2007) näher beschrieben wird, bevor schließlich die Geschichten der Schüler analysiert und ausgewertet werden.

2 ERZÄHLEN UND ERZÄHLEN LERNEN

Dieser Arbeit liegt ein Erzählbegriff zugrunde, der sich anlehnt an das Verständnis von Ehlich (1983), der zwei Arten von „erzählen“ unterscheidet: Während das „erzählen₁“ eine allgemeinere Form des Erzählens darstellt, die viele verschiedene Arten des sprachlichen Handelns umfasst, wie beispielsweise „berichten“, „mitteilen“, „schildern“, „beschreiben“, „wiedergeben“ und „darstellen“, ist das „erzählen₂“ eine spezifische Unterkategorie dieses Oberbegriffs, die sich auf das „literarische(...)“ Erzählen, also das Erzählen von Geschichten bezieht (Ehlich 1983, S.128-130). Die erste Form des Erzählens ist eine angeborene Fähigkeit des Menschen, die sich mit dem Erwerb der Muttersprache(n) entwickelt und ein wichtiger Bestandteil unserer alltäglichen Kommunikation ist (vgl. Becker 2005, S.9). Das literarische Erzählen wird dagegen scheinbar vor allem im schulischen Kontext oder mithilfe didaktischer Förderung erworben bzw. weiterentwickelt.

In den Bildungsstandards des Faches Deutsch der Grundschule fällt das schriftliche Erzählen von Geschichten unter den Kompetenzbereich „Schreiben“ und die Unterkategorie „Texte verfassen“, die wiederum nach zentralen Komponenten des Schreibprozesses untergliedert ist: „Texte planen“, „Texte schreiben“ und „Texte überarbeiten“ (vgl. KMK 2005, S.10f.; Baurmann/Pohl 2009, S.75). Im

Unterpunkt „Texte schreiben“ werden verschiedene Textfunktionen und Schreibanlässe beschrieben. So sollen die Schülerinnen und Schüler „Erlebtes und Erfundenes, Gedanken und Gefühle; Bitten und Wünsche; Aufforderungen und Vereinbarungen“ sowie „Erfahrungen und Sachverhalte“ „verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht“ schreiben können (KMK 2005, S.10f.). Dies ist eine sehr komplexe und anspruchsvolle Aufgabe für die Schüler und muss dem Grundschulniveau entsprechend umgesetzt werden (vgl. Baumann/Pohl 2009, S.75f.).

Bei der Vermittlung von Erzählfähigkeiten muss vor allem auch der Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit beachtet werden, da zum Teil große Unterschiede zwischen medial-mündlichem und konzeptionell-schriftlichem Erzählen bestehen. So ist das mündliche Erzählen z.B. häufig in einen Diskurs eingebettet und kann somit von einem Interaktionspartner mitgestaltet werden, während der Autor beim schriftlichen Erzählen weitgehend alleine eine Geschichte konstruieren muss (vgl. Becker 2013, S.193-195).

3 ERZÄHLFORMEN

Aber wie wird nun überhaupt eine Geschichte definiert? Obwohl es keine eindeutige Definition dafür gibt, wurde in einigen Ansätzen der Versuch unternommen, den Begriff der Erzählung näher zu bestimmen (siehe unten). So zeichnet sich eine Geschichte nach Boueke et al. (vgl. 1995, S. 15) beispielsweise durch eine „kohärente Ereignisfolge“, einen „Bruch“, also ein unerwartetes Ereignis, das das Geschehen erst „erzählwürdig“ macht und die „emotionale Involvierung“ des Lesers aus. Diesem prototypischen Erzählmodell haben sich einige Spracherwerbsforscher weitgehend angeschlossen, unter anderem auch Augst et al. (2007), dessen Modell die Grundlage dieser Arbeit bildet. (S. 48f.) Zudem wird zwischen einer „Erlebniserzählung“ und einer „Phantasieerzählung“ unterschieden, wobei in der Erlebniserzählung meist im Mündlichen und in der Ich-Form über ein selbsterlebtes Ereignis aus der „realen Welt“ berichtet wird, während die Phantasieerzählung meistens verschriftlicht wird und fiktional ist (vgl. Augst et al. 2007, S.46). Sowohl Erlebniserzählungen als auch Phantasiegeschichten entsprechen somit den oben erwähnten Schreibanlässen der Bildungsstandards, da in ihnen „Erlebtes und Erfundenes“ dargestellt wird (siehe oben). Außerdem unterscheidet Wagner (1986) neben der bereits von Labov und Waletzky (1967 dt. 1973) charakterisierten „Höhepunkterzählung“ auch noch die sogenannte „Geflechterzählung“. Während in einer Höhepunkterzählung ein unerwartetes Ereignis bzw. eine „Komplikation“ (siehe unten) kennzeichnend für die Geschichte ist, erzählen in einer mündlichen Geflechterzählung

mehrere Personen gemeinsam eine Geschichte, häufig über gemeinsam erlebte Erfahrungen (vgl. Wagner 1986, S.145-147).

4 MODELLE DER ERZÄHLENTWICKLUNG

Im Laufe der Jahre sind verschiedene Modelle und Theorien zum kindlichen Erzählerwerb entstanden und weiterentwickelt worden, die die Entwicklung von Erzählkompetenz aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen (vgl. Becker 2005, S.19). Da im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht alle Konzepte angeführt werden können, werden im Folgenden nur kurz schematisch die wichtigsten Modelle angesprochen. Die ersten Erkenntnisse zur Erzähleentwicklung bei Kindern gehen zurück auf Jean Piaget (1926,1972), der in seinem entwicklungspsychologischen Ansatz vor allem die kognitive Entwicklung von Kindern untersuchte und davon ausging, dass die sprachliche Entwicklung darauf aufgebaut sein muss. Dazu entwickelte er ein kognitives Stufenmodell, auf das sich in der Folge viele weitere Spracherwerbsforscher stützten (vgl. Becker 2005, S.20ff.). Labov und Waletzky (1967 dt. 1973) waren dann die Ersten, die sprachwissenschaftliche Untersuchungen in Bezug auf die Erzähleentwicklung durchführten, wobei sie vor allem mündliche Erzählungen untersuchten und daraus erzähltheoretische Kategorien ableiteten. In der sogenannten High-point-Analyse wird die Gesamtstruktur der Erzählung untersucht. Eine Erzählung sollte demnach eine „Orientierungsphase“, in der „Personen, Ort, Zeit“ und die „Handlungssituation“ vorgestellt werden, eine „Komplikation“ als Hauptteil der Erzählung, eine „Evaluation“, also Bewertung des Geschehens auf „semantischer“, „formaler“ oder „kultureller“ Ebene, eine „Auflösung“ (der Komplikation) und eventuell eine „Coda“, durch die ein Bezug zur Gegenwart wiederhergestellt wird, enthalten, wobei die Evaluation den Kern der Erzählung darstellt. Die Grundlage ihrer Untersuchung bildeten jedoch hauptsächlich Erzählungen von Erwachsenen, wodurch keine ausreichenden Schlüsse auf die Erzähleentwicklung bei Kindern gezogen werden konnten (vgl. Becker 2005, S.24f.). Weitere Modelle stammen unter anderem von Hudson und Shapiro (1991), die ihren Fokus auf die Beziehung zwischen narrativen Strukturen und Wissensstrukturen legten und eine Unterscheidung von verschiedenen Erzähltypen vornahmen („Scripts“, „Persönliche Erzählungen“ und „Geschichten“) und von Rummelharts (1975), der in seinem „Story-grammar-Ansatz“ ein Geschichtenschema entwickelte, in dem die Komponenten einer Erzählung ähnlich wie in einem syntaktischen Konstituentenstruktur-Modell abgebildet sind, mit einem „Setting“ und einem „Episodensystem“ (vgl. Becker 2005, S.27f.; Boueke 1990, S.238). Ein interaktives Modell zur Erzähleentwicklung erarbeitete zudem Quasthoff (1983, 1993), in dem auch die „Art der diskursiven Einbettung“ von Erzählungen mitberücksichtigt wird. Die bei Labov und Waletzky genannte „Komplikation“ wird von Quasthoff erstmals als sogenannter „Planbruch“ bezeichnet (Becker 2005, S.36f). In einem neueren Ansatz von Boueke et al. (1995) der

aus einer schematheoretischen Perspektive entwickelt worden ist, werden mehrere der vorher genannten Ansätze in ein Modell integriert, wobei vor allem Komponenten der „Evaluation“ und der „Emotionalität“ im Fokus stehen. (vgl. Becker 2005, S.37f.)

Diesen Ansatz hat Augst et al. (2007) in seinem Modell weiterentwickelt, welches als Grundlage für die folgende Untersuchung dienen soll (siehe unten). Während Boueke in seiner Studie mündliche Erzählungen zu Bildergeschichten von Kindern im ‚Kindergartenalter‘, in der zweiten und in der vierten Klasse auswertete, untersuchte Augst verschiedene Textsorten, unter anderem auch die schriftliche Phantasieerzählung, wobei er 39 Kinder zu drei Zeitpunkten, in der zweiten, dritten und vierten Klasse, jeweils fünf Texte schreiben ließ (vgl. Boueke et al. 1995, S.19; Augst et al. 2007, S.54; Bremerich-Vos/ Possmayer 2011, S.33). Als Impuls für die Phantasiegeschichte legten Augst et al. den Schülern ein Bild mit einem Kind oder Zwerg mit einer brennenden Kerze in der Hand, der vor einem Höhlen- bzw. Tunnelleingang steht, vor und die Kinder sollten sich dazu eine interessante Geschichte für das Geschichtenbuch ausdenken (vgl. Augst et al. 2007, S.46).

So nimmt Augst Bouekes Stufenmodell mit den vier Phasen des Erzählerwerbs („isoliert-enumerativ“, „linear-sequentiell“, „kontrastiv-diskontinuierlich“ und „evaluativ-involvierend“) als Basis für sein eigenes Modell, wobei er jedoch die einzelnen Stufen genauer spezifiziert und die emotionale Involvierung („Involvierungsontogenese“) als eigenständigen Aspekt von der Textstruktur („Strukturontogenese“) abgrenzt und sie nicht erst in die vierte Stufe einordnet (vgl. Augst 2010, S.64-66.): Während die Kinder auf der ersten Stufe noch unzusammenhängend und assoziativ schreiben und meistens „(außergewöhnliche) Alltagsgeschichten ohne sprachlichen Planbruch und ohne Pointe“ verfassen, wird in Geschichten der zweiten Stufe häufig schon kohärent erzählt, wobei die notwendigen Ereignisse mit „beginnender Fiktionalität“ zum Teil in der Er-Form geschildert werden und dabei meistens noch mit „und-dann“ verknüpft werden. Auf der zweiten Stufe sind die Planbrüche und Pointen oft noch nicht sprachlich markiert und manchmal sind die Geschichten unvollendet. In beiden Stufen werden häufig „formelhafte sprachliche ‚geschichtenübliche‘ Wendungen verwendet. Auf der dritten Stufe hingegen wird der Planbruch z.B. durch Strukturmarker wie „plötzlich“ oder „auf einmal“ auch sprachlich realisiert, wobei es jedoch keine bzw. nur eine schwache Pointe ohne Überraschungsmoment gibt (vgl. Augst 2010, S.79). Diese Geschichten sind meistens fiktional und in der Er-Form geschrieben, wobei temporale Adverbien und Konjunktionen anstelle der „und-dann“ Verknüpfungen benutzt werden. Sie sind zudem gerahmt, enthalten also eine Einleitung und zum Teil auch einen Schluss und eine Coda. Auch die Texte der vierten Stufe sind gerahmt und enthalten nun auch eine sprachlich markierte Pointe. Es wird zudem Spannung aufgebaut, eine „szenische Dramaturgie“ hergestellt und z.T. auch schon ein durchgängiger Erzählton

geschaffen. Sie sind außerdem durchgängig im Präteritum geschrieben (vgl. Augst 2010, S.65f.). Im Gegensatz zu Boueke fasst Augst den Planbruch und die Pointe also nicht auf einer Stufe zusammen, sondern setzt die Pointenbildung als schwierigste und entscheidendste Aufgabe auf die höchste Stufe. Demnach würde eine Geschichte erst durch die Pointe zur „Erzählwürdigkeit“ gelangen (vgl. Augst et al. 2007, S.50 f.).

5 ANALYSE DER SCHÜLERTEXTE

Für die folgende Analyse von Schülertexten einer 3. Klasse soll das Modell von Augst et al. (2007) als Grundlage der Untersuchung dienen, da in der Studie von Augst im Gegensatz zu Bouekes Untersuchung schriftliche Texte untersucht und auch mehrere Textsorten, wie auch die Phantasieerzählung, mitberücksichtigt worden sind. Zudem wird dort die emotionale Involvierung als eine grundlegende Komponente von Erzählungen unabhängig vom strukturellen Aufbau der Geschichte betrachtet. Die in dieser Untersuchung verwendeten 23 Texte sind frei erfundene Geschichten, bei denen ein Wort zu jeweils einem Buchstaben des Alphabets als Impuls vorgegeben worden ist. In einer Tabelle (siehe Anhang) sind zentrale Merkmale zur Einordnung der Geschichten in jeweils eine der vier Entwicklungsstufen abgebildet.

Insgesamt ergibt sich daraus folgende Verteilung der Schülertexte auf die jeweiligen Stufen:

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Anzahl Schülertexte	3	8	8	4
Prozentuale Verteilung	13%	34,8%	34,8%	17,4%

Die meisten Schüler dieser dritten Klasse befinden sich also in gleicher Anzahl auf der 2. oder der 3. Stufe des Erzählerwerks. Es sind also nicht wie bei Augst mehr Kinder auf der dritten Stufe als auf der zweiten Stufe zu verorten, was unter anderem wahrscheinlich mit der Größe der Stichprobe zusammenhängt.

Anhand des Vergleichs der Merkmale wird ersichtlich, dass es den meisten Kindern gelingt eine zusammenhängende, kohärente Geschichte zu verfassen. Nur zwei bis drei Texte weisen keine bzw.

nur teilweise eine zusammenhängende Struktur auf (Text L, U und Y). Der Text Y kann dabei laut Definition kaum als Geschichte gewertet werden, da es sich nur um zwei unzusammenhängende, grammatikalisch falsche Sätze handelt. Da ein vorher ausradierter Text noch erkennbar ist und auch die zuletzt verfassten Sätze durchgestrichen sind, scheint es so, als ob der Schüler Schwierigkeiten damit hatte, Ideen zu finden bzw. diese auszuformulieren. Insgesamt lässt sich dieser unvollständige Text in das Modell von Augst bestenfalls auf der ersten Stufe einordnen, was aber eventuell der Erzählkompetenz des Schreibers nicht gerecht wird, da der Schüler möglicherweise „einen schlechten Tag“ hatte, unmotiviert war oder Formulierungsschwierigkeiten hatte. Die Kontextbedingungen des Schreibens werden in dem Stufenmodell also nicht mitberücksichtigt.

Fast alle Geschichten sind in der Er-Form geschrieben, bis auf zwei Ausnahmen: Die Geschichte G ist eine persönliche Erlebniserzählung, während die Geschichte R eine Phantasieerzählung ist. In Geschichte R ist das Kind schon in der Lage, das „Autor-Ich“ vom „Erzähler-Ich“ zu unterscheiden (vgl. Augst et al. 2007, S.60). Es gelingt dagegen nur wenigen Kindern, durchgängig im Präteritum zu schreiben, wobei viele Kinder noch zwischen Perfekt und Präteritum (und zum Teil auch Präsens) hin und her wechseln. Da das Perfekt ein mündliches Erzähltempus ist, ist der Übergang zum schriftlichen Erzähltempus, dem Präteritum, noch nicht erfolgt. Einige der gewöhnlichen oder außergewöhnlichen Alltagsgeschichten sind zudem im Präsens geschrieben, was für Erlebniserzählungen typisch ist (vgl. Augst et al. 2007, S.69).

Die Schreibaufgabe ist sehr offen gestellt und gibt den Schülern als Impuls nur ein Wort vor. Dementsprechend konnten die Kinder frei wählen, ob sie eine Erlebniserzählung oder eine Phantasiegeschichte schreiben. Im Gegensatz dazu lag bei Augst et al. durch die Vorgabe eines Bildimpulses mit spannungserzeugenden Inhaltselementen das Verfassen einer Phantasiegeschichte nahe. Die meisten Kinder der dritten Klasse in dieser Untersuchung haben eine Erlebnisgeschichte verfasst mit einem Erlebnis, welches in der realen Welt stattfinden könnte, jedoch häufig mit fiktionalem Charakter, in der Vergangenheit und meistens in der Er-Form. Die Geschichte G dagegen ist eher eine szenische Erzählung, wobei vor allem die Figurenrede im Mittelpunkt der Handlung steht: ‚Na toll, ich sehe im Garten keine anderen Tiere als meine beiden Katzen. Aa da ich höre einen Vogel! Ein Zaunkönig! Aber was ist das?‘ ‚Aaa ein wild gewordenes Eichhörnchen!‘ Die Szene wird hier zudem durch die Interjektionen verlebendigt (vgl. Augst 2010, S.89).

Eine Hälfte der Kinder verwendet schon temporale Adverbien und Konjunktionen in ihren Geschichten. Die andere Hälfte der Kinder verkettet die Sätze noch mit „und (dann)“. Es wird oftmals

die Konjunktion „aber“ benutzt, um einen Planbruch oder eine Pointe sprachlich zu markieren. So wird zum Beispiel in Text A durchgehend das Wort „aber“ gebraucht, um die wechselnden Ereignisse und Reaktionen hervorzuheben:

Aber das hat er ganz lange gemacht, dann ist der Schizrichter gekommen und hat ihm rote karte gegeben. Aber er hat weiter Angegeben und hat Schizrichter nicht zugehört. Aber als er nich ging hatte der Schizrichter die Nase voll er ist einfach abgehauen Aber der hat einfach weiter Angegeben.

Der Gebrauch von temporalen Adverbien und Konjunktionen ist zudem abhängig von der Entwicklungsstufe, da erst ab der dritten Stufe ein sprachlich markierter Planbruch realisiert wird und somit neben der sequentiellen Anordnung der Ereignisse, die im Mittelpunkt der zweiten Stufe steht, nun auch die sprachliche Markierung mehr und mehr eine Rolle spielt (vgl. Augst et al. 2007, S.51f.):

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Konjunktionen und temporale Adverbien	0	2	6	4

Die Tabelle zeigt, dass sich die meisten Kinder, die temporale Adverbien und Konjunktionen verwenden, auf der dritten und vierten Stufe befinden, wobei alle Kinder der vierten Stufe von diesen Verknüpfungen Gebrauch machen. Nur zwei Kinder auf der zweiten Stufe benutzen schon andere als die typischen „und-dann“ Verknüpfungen.

Alle Geschichten, bis auf eine, sind gerahmt und enthalten mindestens eine Einleitung und oft auch einen Schluss. Während die Hälfte der Texte mit der Märchenformel „Es war einmal (...)“ beginnt, gibt es nur selten prototypische Enden mit formelhaften Wendungen wie „(...) und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“ Die Märchenformel ist also nicht nur auf den „märchenhaften“ Bildimpuls, wie ihn Augst et al. vorgegeben haben, zurückzuführen, sondern es scheint so, als ob eine Übergeneralisierung auch in Bezug auf andere Arten von Geschichten stattfindet (vgl. Augst et al. 2007, S.81, 83). In der Geschichte D werden in der Einleitung zudem Ansätze einer epischen Vorausdeutung ersichtlich (vgl. Augst 2010, S.71f.): „Morgensfrüh ging Lena wie jedes andere Kind zur Schule.“ Hier erwartet der Leser, dass nachmittags etwas Ungewöhnliches geschehen muss. Viele Geschichten enden dagegen mit der Pointe, wie bei Geschichte V: „Er wusste garnicht das er heute noch eine Party machen wollte und dan hat er die ganze Party verschlafen.“ Zum Teil wird aber auch eine Coda an das Schlussgeschehen angehängt: So erzählt der Protagonist der Geschichte W am Ende seiner Mutter von seinem Traum, wodurch das Geschehen als

„erzählwürdig“ gekennzeichnet wird. In der Geschichte K hingegen wird die gesamte Geschichte am Ende als Traum enttarnt (vgl. Augst 2010, S.72f.). Ein paar Mal wird auch am Schluss die typische „ENDE“- Formel benutzt, die wahrscheinlich aus anderen Medien wie dem Fernsehen adaptiert worden ist (vgl. Augst et al. 2007, S.57).

Die wichtigsten Merkmale einer Phantasieerzählung sind nach Augst et al. der Planbruch, die Spannung und die Pointe (vgl. Augst 2010, S.75). Bis auf fünf Ausnahmen ist in allen Texten ein inhaltlicher Planbruch erkennbar. In wiederum 11 von diesen 18 Geschichten ist der Planbruch auch sprachlich markiert. Das heißt, nur ca. 78 % der Kinder gelingt es, einen inhaltlichen Planbruch zu gestalten und damit schaffen es insgesamt nur ca. 48 % der Kinder einen auch sprachlich realisierten Planbruch zu kreieren. Das sind deutlich weniger Kinder als in der Untersuchung von Augst et al (vgl. 2007, S.66), was unter anderem daran liegen könnte, dass der Bildimpuls bei Augst et al. mit seinem Märchencharakter eine Höhepunkterzählung nahelegt, während die Geschichten in dieser Untersuchung noch offener gestaltet werden konnten und somit scheinbar für manche Kinder auch eine gewöhnliche Alltagserzählung als erzählenswert angesehen wurde. Zudem sind manche Kinder auch nicht fertig geworden. Dennoch gelingt es fast allen Kindern, die einen inhaltlichen Planbruch gestaltet haben, auch eine inhaltliche Pointe zu kreieren, die jedoch häufig noch nicht sprachlich markiert ist. Insgesamt haben von 16 Texten mit inhaltlicher Pointe, sechs Texte auch eine sprachlich herausgearbeitete Pointe. In manchen Geschichten ist der inhaltliche Planbruch oder die Pointe sehr schwach und enthält wenig Überraschendes wie zum Beispiel bei Geschichte L: „Er dachte er kam nicht nach Hause zu seiner Familie. Er machte sich auf den Wehk nach Hause er hats geschafft er ist zu Hause.“ Hier wird noch keine Spannung zwischen dem Planbruch, als der Löwe sich verirrt und nicht mehr nach Hause findet, und der Pointe, als er wieder zu Hause ankommt, kreiert (vgl. Augst et al. 2007, S.67). Dagegen ist Geschichte R ein Beispiel für einen gelungenen Spannungsaufbau:

Aber plötzlich bewegte sich der Baum! Dann habe ich gemerkt, dass dieser Baum ein Riese war. Der Riese schluchzte. Ich fragte: Was ist denn los?“ Der Riese stand auf und sagte mit dunkler Stimme: „Wer stört mich, Fuega!“ „Ich“ sagte ich. Er stampfte auf mich zu. Ich zitterte. Fuega streckte seine Hand aus, nahm mich auf seine Schulter und freute sich. (...) Von dem Tag an waren wir immer zusammen und meine Freunde sind jetzt auch seine Freunde.

Die Spannung wird hier einerseits durch anschauliche Verben wie „schluchzte“, „stampfte“, „zitterte“ und detailliertere Beschreibungen wie „mit dunkler Stimme“, „plötzlich bewegte sich der Baum“ usw. geschaffen, andererseits lässt aber auch die wörtliche Rede die Szene lebendiger wirken. Der Leser kann sich gut mit dem Protagonisten identifizieren und wird emotional in das Geschehen involviert (vgl. Augst et al. 2007, S.84f.; Augst 2010, S.82f.).

Eine Spannung aufzubauen schaffen nur sehr wenige Kinder (ca. 17,4 %). Den Leser emotional in das Geschehen mit einzubinden gelingt dagegen schon ungefähr der Hälfte der Kinder, zumindest ansatzweise. Der Text E ist ein Beispiel für eine besondere Geschichte, in der es gar nicht darum gehen soll Spannung aufzubauen, sondern vielmehr den Leser dazu zu bringen mit dem bunten Elefanten mitzufühlen, der keinen zum Spielen hat:

Keiner wollte mit dem bunten Elefanten spielen, nur weil er anders aussah. Die anderen Elefanten waren grau und braun, nur der bunte Elefant war bunt. Aber Einestages kam ein kleiner Affe in den Zoo. Er fand den bunten Elefant sehr lustig und nett. Nach einer Weile kam der jeden Tag. Sie spielten immer zusammen; das haben auch die Tierpfleger gemerkt. Jetzt sind sie zusammen in einem Käfig und der bunte Elefant ist nicht mehr allein.

Durch die Herausstellung des Wortes „Keiner“ direkt am Satzanfang bzw. Textanfang wird die traurige Situation des Elefanten intensiviert dargestellt. Der Kontrast zwischen dem Aussehen des bunten Elefanten und den anderen grauen und braunen Elefanten wird zudem durch die wiederholte Erwähnung seines „Andersseins“ hervorgehoben. Es werden also einige stilistische Mittel wie zum Beispiel Antonyme „bunt“ und „grau“ bzw. „braun“ und anschauliche Adjektive wie „lustig“, „nett“ usw. verwendet. Durch diese „lokalen Involvierter“ wird eine fiktionale Welt und eine „erzählerische Atmosphäre“ kreiert, die, wenn sie sich durch den gesamten Text durchzieht zu einem durchgängigen Erzählton wird. (vgl. Augst et al. 2007, S.84f.; Augst 2010, S.88f.).

6 AUSWERTUNG UND FAZIT

Insgesamt ist festzustellen, dass das Stufenmodell von Augst hauptsächlich auf Höhepunkterzählungen ausgerichtet ist und daher andere Geschichten, die keinen Höhepunkt enthalten, nicht ausreichend berücksichtigt werden. Zudem fehlen auch empirische Beweise dafür, dass sich Kinder nur auf Höhepunkterzählungen hin entwickeln. Es scheint also, dass der Fokus nur deshalb vorwiegend auf Höhepunkterzählungen gelegt wird, da diese im Deutschunterricht vornehmlich behandelt werden (vgl. Andresen 2013, S.29f.). Zudem sind Vorstellungen davon, was eine gelungene Erzählung ausmacht, auch kulturell bedingt. Das heißt, dass in anderen Kulturkreisen eventuell auch andere Erzählformen favorisiert werden (vgl. Andresen 2013, S.31 f.).

Da in vielen Geschichten nicht immer eindeutig eine Pointe oder ein Planbruch erkennbar ist bzw. nicht genau definiert werden kann, was als Pointe bzw. Planbruch zählt und was nicht, und da manche Geschichten eher zwischen zwei Stufen zu liegen scheinen, ist es teilweise sehr schwierig, die Geschichten einer bestimmten Stufe zuzuordnen. Das Stufenmodell ist daher als Diagnoseinstrument zur Feststellung von Erzählkompetenz nicht reliabel genug, da wahrscheinlich nicht jeder Beobachter auf das gleiche Ergebnis kommen und die Texte auf den gleichen Entwicklungsstufen einordnen würde (vgl. auch Bremerich-Vos/ Possmayer 2011, S.44). Zudem sind die Stufen klar voneinander abgegrenzt und es gibt keine Übergänge zwischen den Stufen. Die Leistungen von den Kindern können aber sehr stark variieren, auch wenn sie auf derselben Stufe eingeordnet sind. Es müsste daher zumindest noch eine Abstufung innerhalb einer Stufe geben. Sprachliche Aspekte wie die Wortwahl, die Orthografie, die Grammatik etc. werden nicht bzw. nicht ausreichend mitberücksichtigt (vgl. Bremerich-Vos/ Possmayer 2011, S.38f.). Zudem gibt es auch insgesamt zu wenig Stufen, da der Erzählerwerb mit Erreichen der vierten Stufe, die zum Teil schon in der vierten Klasse erreicht wird, oft noch nicht vollständig abgeschlossen ist (vgl. Augst 2010, S. 93f.; Becker 2013, S. 207).

Ein weiterer Kritikpunkt, dessen sich auch Augst et al. schon bewusst waren, ist, dass das Modell die Erzählkompetenz nicht frei von Kontextbedingungen wie zum Beispiel Müdigkeit, fehlender Motivation usw. erfassen kann, welche aber bei den meisten Testverfahren ebenso nicht berücksichtigt werden bzw. nicht berücksichtigt werden können (vgl. Augst et al. 2007, S.86). Außerdem können auch sowohl inter- als auch intraindividuelle Unterschiede beim Verfassen

unterschiedlicher Textsorten auftreten. Das heißt, dass der gleiche Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten und bei unterschiedlichen Textsorten unterschiedlich gut abschneiden kann. Das Erzählmodell kann also bestenfalls nur die Erzählkompetenz in Bezug auf das Textgenre der Phantasiegeschichte bzw. Höhepunktgeschichte abbilden (vgl. Andresen 2013, S. 30).

Der Übergang von medial mündlichen zu konzeptionell schriftlichen Texten ist zudem eine schwierige Aufgabe, die Schüler im schulischen Kontext erst noch erlernen müssen. Zum Teil werden diese beiden literalen Konzeptionalisierungen im Unterricht nicht ausreichend voneinander abgegrenzt, sodass die Schriftlichkeit ausschließlich als Reproduktion von mündlicher Sprache in die schriftliche Form angesehen wird. Aufgrund ihrer Nähe zur Mündlichkeit wird zudem angenommen, dass Erlebniserzählungen schwieriger in konzeptionell schriftliche Erzählungen übertragen werden können als Fantasieerzählungen (vgl. Becker 2013, S.197). Daher müssen bei der Beurteilung von Schülertexten z.B. auch die curricularen und schulischen Bedingungen des Erzählerwerbs mitberücksichtigt und hinterfragt werden (vgl. Ossner 1996, S.83).

Das Stufenmodell zum Erzählerwerb nach Augst sollte daher nicht als einziges, normatives Mittel zur Feststellung von Erzählkompetenz verwendet werden, da dadurch „die Vielfalt des Erzählens“ unberücksichtigt bleiben und nicht genügend anerkannt bzw. gefördert werden könnte (vgl. Andresen 2013: 35). So könnten Schülertexte häufiger falsch beurteilt und niedriger eingestuft werden, wobei die wirklichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler nicht erkannt werden, da man sich zu einseitig auf bestimmte Kategorien zur Auswertung von Erzählkompetenz fokussiert und andere Faktoren nicht ausreichend miteinbezogen werden. Dies geschieht in der Schule häufiger, da die Leistungen der Schüler diagnostiziert werden müssen, um sie zu selektieren. Darum wird für individuelle Texte ein objektives Analyseschema gesucht, was auf alle Texte gleichermaßen anwendbar ist, wodurch aber die individuellen Schülerleistungen eventuell nicht ausreichend gewürdigt werden (vgl. Ossner 1996: 83). Bei der Verwendung des Modells sollte man sich demnach immer bewusst sein, wo die Grenzen dieses Modells liegen und alternative Verfahren zur Bestimmung von Erzählkompetenz miteinbeziehen.

7 LITERATURVERZEICHNIS

Andresen, Helga (2013): Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzählentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik, in: Tabea Becker und Petra Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien Konzepte Perspektiven*, Bd. 1, Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 19-38.

Augst, Gerhard, Katrin Disselhoff, Alexandra Heinrich, Thorsten Pohl und Paul-Ludwig Völzing (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe, in: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*, Duisburg: Gilles & Francke, S. 63-96.

Baurmann, Jürgen und Thorsten Pohl (2009): Schreiben-Texte verfassen, in: Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens und Olaf Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*, Berlin: Cornelsen, S. 75-103.

Becker, Tabea (2005): *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker, Tabea (2013): Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen, in: Tabea Becker und Petra Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien Konzepte Perspektiven*, Bd. 1, Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 193-212.

Boueke, Dietrich (1990): Wie lernen Kinder, eine Geschichte zu erzählen? In: Wolfgang Dinkelacker et al. (Hrsg.), *Ja muzich sunder ruiwe sin. Festschrift für Karl Stackmann*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht: S. 233-252.

Boueke, Dietrich, Frieder Schüle, Hartmut Büscher, Evamaria Terhorst und Dagmar Wolf (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*, München: Fink.

Bremerich-Vos, Albert und Miriam Possmayer (2011): Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung von Textkompetenz im Grundschulalter, in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 17, Nr.31, S.30-49.

Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen, in: Willy Sanders und Klaus Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 128-150.

KMK (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004, München und Neuwied: Wolters-Kluwer. Luchterhand Verlag.

Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hrsg), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*, Stuttgart: Klett, S. 74-86.

Wagner, Klaus R. (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen, in: *Wirkendes Wort*, Jg. 36, Nr. 2, S. 142-156.

8 ANHANG

8.1 TABELLE

Merkmale	kohärent	Er-Erzähl- form	durch- gängiges Präteritum	temporale Adverbien und /oder Kon- junktionen	textuelle Rahmung	„geschichten- übliche“ Wendungen	fiktional	Inhaltl. Planbruch	Sprachl. Planbruch	Inhaltl. Pointe	Sprachl. Pointe	Emotionale Involv- ierung	Spannung
Text													
A	+	+	-	~	+	+	+	+	+	+	-	-	-
B	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	~
C	+	+	+	-	~	+	~	-	-	-	-	-	-
D	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
E	+	+	+	+	+	+	+	+	+	~	+	+	-
G	+	-	-	+	~	-	~	+	+	+	-	~	~
I	+	+	-	-	~	+	+	+	-	+	-	-	-
K	+	+	-	~	+	-	+	+	~	+	-	~	-
L	~	+	-	-	+	+	+	+	-	~	-	~	-
M	+	+	-	-	+	+	~	+	+	~	-	-	-

N	+	+	-	-	+	-	~	-	-	-	-	~	-
O	+	+	-	-	+	+	~	~	-	~	-	-	-
P	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-
Q	+	+	-	+	+	+	+	+	~	+	+	+	+
R	+	-	+	+	+	~	+	+	+	+	+	+	+
S	+	+	-	~	+	+	+	+	~	+	+	-	-
T	+	+	-	+	~	-	+	~	-	~	-	-	-
U	-	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-
V	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-	~	-
W	+	+	-	+	+	+	~	+	-	-	-	~	-
X	+	+	-	-	~	+	~	+	+	+	-	~	-
Y	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Z	+	+	-	-	~	+	~	-	-	-	-	-	-

Index:

+ Das Merkmal ist gegeben.

~ Das Merkmal ist zum Teil/ ansatzweise erfüllt.

- Das Merkmal ist nicht vorhanden.

A a

Angeber

Es war einmal ein Angeber. Er spielte Fußball. Als er beim ersten Spiel ein Tor geschossen hat, ist er zur Ecke gerannt und hat dort nur ^{damit} ~~Angegeben~~, ^{das} ~~den~~ ganzen Spiel. Aber ~~das~~ ^{so} hat er ganz lange gemacht, ^{bis} ~~dann~~ ^{ist} der Schiedsrichter gekommen, und ^{gezeigt hat.} ~~hat~~ ihm ^{die} rote Karte gegeben. Aber er hat weiter ~~Angegeben~~ und hat ^{den} Schiedsrichter nicht zugehört. Aber als er nicht ^{gelaufte.} ~~gelaufte~~ hatte, der Schiedsrichter die Nase voll ^{und} ~~er~~ ist einfach ^{weggefahren.} ~~abgefahren~~. Aber der ^{Angeber} ~~hat~~ einfach weiter ~~Angege~~ ben.

Wenn du ...

Bb

Bus

Der Helfende Busfahrer

Es war einmal eine Schulklasse, die zum Schwimmen fahren wollte.

- Aber der Bus war noch nicht da, langsam wurden die Kinder ungeduldig.

Die Kinder fragten die Lehrerin: „Wann kommt den endlich der Bus?“

Die Lehrerin antwortete: „Gleich.“

Tatsächlich, eine Minute später

kam der Bus an. „Juhu!“ schrien die Kinder. Jetzt fahren sie los. Nicht

- 10 Minuten kamen sie am Hallenbad vorbei, an. Doch die Tür war verschlossen. Jetzt

waren die Kinder beleidigt. Traurig gingen sie zum Bus zurück. Auf einmal hatte der

Busfahrer eine Idee. „Ihr könntet doch ins

Gragabud gehen. Nämlich ich kenne

eine Person, die dort arbeitet. Mein Freund

lässt euch bestimmt umsetzen. Die Kinder

waren sofort begeistert. Zum Glück hatten die Schwimmlehrer auch nichts dagegen. So konnte die Klasse doch noch schwimmen gehen.

Cc

Chor

Es war ein mal
ein kleines
Mädchen das
zum Chor
ging es hatte
viel Spaß
im Chor
und liebte
für denn
Chor.

Dd

Dachboden

Der dunkel. Dachboden
Es ^{war} gab einmal ein Mädchen, das
hieß Lena. Morgensfrüh ging Lena
wie jedes andere Kind zur Schule.
Nach der Schule sagte die Mutter:
"Ich bin Einkaufen, du kannst gerne
Zuhause bleiben." sagte sie. Lena
antwortete: "Ja gerne!" Die Mutter
ging. Sie ^{Lena} ist extra Zuhause geblieben
weil sie unbedingt den Dachboden
erkunden wollte; das durfte sie eigentlich
nicht. Aber Mama war ja nicht
Zuhause. Da holte sie die Leiter
und machte das Tot Oben auf.
Sie lugte durch die Öffnung, es war
dunkel. Aber sie fand schnell den Lichtschalter.
Die Gardinen waren vor den Fenstern.
Sie ging hinein: Alles war staubig und
unheimlich. Sie guckte sich um, sie hat
gar nicht bemerkt, dass die Mutter wieder
da war. Die Mutter rief: "Lena!", sie ging
nach oben, sah die Leiter und ging
nach oben. Lena sah ihre Mama. Sie
dachte, sie schimpfe ^{nun}, aber die
Mutter lachte und sagte: "Mein kleiner
Frechdachs."

1

da

Ee

Elefant

Der bunte Elefant

Keiner wollte mit dem bunten-
Elefanten spielen, nur weil er anders
aussah. Die anderen Elefanten waren
grau und braun, nur der ^{einzig} ~~bunte~~ Ele-
fant war bunt. Aber eines Tages kam
ein kleiner Affe in den Zoo. Er
fand den bunten Elefanten sehr
lustig und nett. Nach einer Weile
kam der ^{Affe} jeden Tag. Sie spielten
immer zusammen; das haben
auch die Tierpfleger bemerkt.
Jetzt ^{leben} ~~sind~~ sie zusammen in
einem Käfig und der bunte Elefant
ist nicht mehr allein.

Ende

Gg

Garten

- Heute ist der erste Mai und dazu wunderbarer Gartentag. Alle sind draußen und spielen, arbeiten oder faulenz in der Sonne fast alle. Ich nicht. Heute gehe ich auf Entdeckungstour! „Na toll, ich sehe im Garten keine anderen Tiere als meine beiden Katzen. Aa da ich höre einen Vogel! Ein Zaunkönig! Aber was ist das?“ „Aaa ein wild gewordenes Echthörnchen!“ „Noam was ist los?“ frage ich meine Bruder. „Ein wild gewordenes Echthörnchen ist inter mir her. Vorsicht!“ „Aber Noam kug mal ^{geh} jetzt ein bisschen zur Seite. Und das Echthörnchen klettert auf den Baum.“ Meinte ich.

1 Es war ^{Insel} einmal eine ^{gute} freundliche...
 Piratenmannschaft. Der Kapitän hieß
 Kapitän Jack Sparra. Er hatte eine
 Schatzkarte gefunden. Er hat
^{sein Schiff starkklar gemacht und bald}
 die Insel mit ^{seiner} ^{Piraten} Mannschaft
~~er hat die Insel mit dem Schiff gefunden~~
 und Eine Böse Piratenmannschaft,
 der Anführer hieß Kapitän Barbassar,
 er hat sie verfolgt. Er wusste
 auch, dass bei der Insel ein Schatz
 war. Er hatte den Schlüssel ^{zum Schatz.}
^{auch} sind zur Insel gezogen. ^{So lange} ^{dort sahen sie sich und} ^{so kam} ^{zum} ^{entscheidenden}
 Kampf. So kämpften alle, bis die böse
 Mannschaft verloren hat. Martin
 nahm den Schlüssel, er gab
~~den Schlüssel~~ ^{ihn} ^{dem} Kapitän Jack
 Sparra. Der hat die Schatztruhe
 aufgemacht: das Gold glänzte
 und ~~ende~~...

Kk

Katze

Katze im Zauber

die Katze Mona möchte unbedingt einen Vogel. Aber sie weiß nicht wie man jagt. da kam ein kleiner Spatz und sagt: "Ich kann dir helfen Mona." Aber Mona hat nicht Zage hört und jagt den Spatz. der Spatz sagt Ich kann dir einen Hasen besorgen. Mona sagt Wieso kann ich dich verstehen? du kannst mich verstehen weil ich dich verzaubert habe. Mona wundert sich wo ist der Spatz? Mona hat geschlafen und hat alles getrunken.

L

1 Der Löwe der nicht Licht ~~Licht~~ ^{leben}

Eines Tages wurde ein Löwe geboren, und seine Familie musste jagen. Dann kam ein lebendiges Würstchen, aber das war eine Maus die sich verkleidet hatte. ^{→ sie wollte auf eine Partie} Der Löwe hat gelacht und ~~der Löwe~~ hat die Maus gejagt. und ~~Dabei~~ hat der Löwe sich verlaufen ^{und} ~~der Löwe~~ war traurig.

Er dachte, er käme nicht ^{mehr} nach Hause zu seiner Familie. Er machte sich auf den ^{Weg} ~~Weg~~ nach Hause.

Er hat ^{es} geschafft ^{und} er ist zu Hause ^{angekommen}. Wenn er nicht gestorben ist lebt er noch heute.

Ende

Mm

Es war ein Mädchen Musik.

Es war mal ein Mädchen sie ist auf einem Fest. sie haben als erstes getanzt danach hat jemand Gitarre und Geige und Klarinette gespielt. Das war wunder schön sakte das Mädchen die Musik die war wunder schön. Dann fahren sie nach Hause sie ist sofort in ihr Zimmer gerannt und hat Musik gehört und hat dabei getanzt. Dann 20 Tage vor bei sie stand auf einer auf einer Bühne und hat gesungen die Mutter hat geweint. Die Musik war sehr schön. Dann sind sie nach Hause gefahren und hat sofort gegessen und ist mit Musik eingeschlafen.

1

ihre
ihrem
ihre

Ende

Nn

Nashorn

Im Zoo
Tina und Tom fahren mit dem Eltern in den Zoo.

Tom ruft: "Kuck mal Tina ein Affe!"

Tina antwortet: "Wie cool ein Affe!" Dann gehen Tina, Tom und die Eltern zu den Nashörnern.

Tina ruft: "Kuck mal Tom ein Nashorn!"

Tom antwortet: "Wie groß das Nashorn ist!"

Stunde habe Fahrt nach Hause. Die Mutter antwortet: "Was findet ihr am schönsten?" Die Tom und Tina schreien: "Das Nashorn!"





Ohr

Es war einmal ein Mädchen, das hieß Lisa.
Sie hatte dulle Ohrenschnmerzen. Sie hat ^{es} ihrer
Mutter gesagt: „Mama, ich habe dulle
Ohrenschnmerzen!“ und ~~hat~~ die Mutter ^{antwortete:} ~~gesagt~~
„dann müssen wir zum Ohrenarzt!“ ~~sagte sie~~
dann ^{gingen} ~~gehten~~ sie (zum ^{los} Ohrenarzt). Auf dem
^{Hinweg} ~~hinweg~~ trafen sie ^{Lisas} ~~ihre~~ Freundin Lara,
die mit ihrer Mutter auch beim Ohrenarzt
^{gewesen} ~~war~~. und dann sind sie da. und Lisa
hat ^{sagte zum Arzt:} ~~gesagt~~ „ich habe Ohrenschnmerzen.“
da hat der Ohrenarzt ~~gesagt~~ ^{gegeben:} ~~hier ihr~~
~~das sind~~ Ohrentropfen „dann“ wird
es dir wieder besser ^{gehen} und dann ~~hast du deine~~
Ohrenschnmerzen ^{sind weg.} ~~mehr.~~

Pp

Pech

Der Pech Tag

Der kleine Junge Max hat
seid der Geburt immer Glück.
Doch eines Tages hatte er
Pech. Doch eines Morgen
steht Max auf und ruft
aus das tut weh er ist falsch
aufgestanden. Er geht runter
in die Küche und fragt
was gibt es heute zum Fröhlich?
Die Mutter antwortet Salat
mit Eier. Das mag Max überhaupt
nicht. Max ist nichts. überhaupt
Max geht hoch in sein Zimmer
un was sieht er da sein Zimmer
ist unordentlich. Oh! Genau in den
Augenblick kommt Mama ins Zimmer
Die Mutter von Max fordert in auf das
Zimmer aufzuräumen. Max hat darauf
keine Lust aufzuräumen. Die Mutter ist in die Küche
und räumt unten auf. Max ruft heimlich seinen Freund Tim an.
Die Mutter von Tim geht dranh und fragt wer ist das?
Max verstellt die Stimme und fragt kann Tim bei uns
schlafen? Aber die Mutter bemerkt es sofort und antwortet
nein. Max legt auf und sagt das war ein Pech
Tag.

Qq

Qualle

Die Qualle die immer einen Schatz will

Es war einmal eine Qualle, die wollte unbedingt einen Schatz finden weil alle anderen Quallen einen Schatz hatten. Also schickte sie eines frühen Morgens drei Seesterne los, um einen Schatz zu finden. Die drei Seesterne suchten überall im Riff aber sie fanden nichts. Als sie dann zur Qualle zurück kamen, sagt sie: "Wir haben nichts gefunden!" da ^{antwortete} sagt die Qualle: "Dann sucht am Strand! Vielleicht findet ihr da etwas." Dann ^{schwammen} gingen die Seesterne los, um einen Schatz zu finden. und Auf einmal ~~fiel~~ ^{dort} ein Seestern ~~hin~~ und sagte: "Autsch!" Fragen die beiden Seesterne: "Was ist denn los? der Boden ist doch so weich!" dann sagte der Seestern, der hingefallen war: "Ich bin auf etwas Hartem gelandet." ^{schnell} dann kuckten sie, was das war. und Es war eine Muschel. Dann suchten sie weiter. und ^{später} fiel der Nächste auf den Boden und sagte: "Ich bin auf was Hartem gefallen." dann kuckten sie, aber es war nur ein Stein. Dann suchten sie weiter. und ^{nacheinander} fielen der Nächste hin, und sagt ich bin auf einem hartem ding gefallen. ^{aber} es waren ^{immer nur} anderen ein Steine oder eine Muschel. aber es war ein Schatz und sie brachten den Schatz der Qualle und es war ein Schatz.

sehr fröhlich.

über die sie stolperten.

Rr

der traurige Riese

Als ich Letztens in dem Wald Pilze pflücken wollte, sah ich zufällig einen Baum, der rundherum mit Pilzen bedeckt war. Aber plötzlich bewegte sich der Baum! dann habe ich gemerkt dass dieser Baum ein Riese war. Der Riese schluchzte. Ich fragte: „Was ist denn Los?“ Der Riese stand auf und sagte mit dunkler Stimme: „Wer stört mich, Fuega!?“ „Ich“ sagte ich. Er stampfte auf mich zu. Ich zitterte. Fuega streckte seine Hand aus, nahm mich auf seine Schulter und freute sich. Er erzählte mir, dass er nur traurig war weil (der Riese) immer allein wäre und ihn alle für einen Baum hielten. Von dem Tag an ^{bis heute} sind wir immer zusammen und meine Freunde sind jetzt auch seine Freunde.

Ende

Ss

Seifenblase

Es war einmal ein Mädchen. Sie wollte Seifenblasen haben aber sie hatte keine und deswegen ist sie raus gegangen und wollte Seifenblasen kaufen doch sie hat vergessen das es Sonntag ist. Dannach ist sie nach Hause gegangen und ist zum Dachboden gelaufen und hat sich hingesetzt und auf einmal ist was passiert. eine Seifenblasen dose ist im Kasten wie wunderbar sie hat die Seifenblase genommen und hat gepustet und wurde selber eine Seifenblase. Und das ging Soooo lange weiter bis sie stirbt und wenn sie noch nicht gestorben ist lebt sie noch Heute.

11

Ben

Tt

Trick

Der Mega Trick

Joe und Carl sind die Meister der tricks.
Sie spielen den Lehrer immer tricks.
Einmal hat Mister Foot einen eimer voller schleim
auf den Kopf gekriegt.

Sie wollten allen Lehrern gleichzeitig

einen trick spielen. Sie brauchten: Seil/Seilträger,

Eimer/schleim. Das finden sie an zu bauen.

Natürlich abends. Als sie fertig

wahren konnten sie noch 4 Stunden schlafen.

Am nächsten tag wahren alle voller
schleim da mussten sie zum Rektor

Elb

Uu

Uhr

Es gabte mal eine Uhr. die Könnte
• Laufen dann ist die Einkäufer
gegangen. und danach ist die Uhr
noch spazieren gegangen. Und danach
ist die Uhr auf einer ^{Elektr.} ~~Elektr.~~ drauf gegangen
und danach ist die zu Africa gefahren
• danach ist die bei Africa Einkäufen
gegangen und hat gezing und hat eine
Pause gemacht und danach ist die Uhr
wieder verschwunden.

Vv

Vogelhaus

- Es war einmal ein Vogelhaus in diesen Vogelhaus wohnt ein Vogel. Der Vogel dachte er könnte mal sein Vogelhaus aufreimen. Dann hat der Vogel sich entschieden das er es macht. Er putzt die Ecken das Dach und den boden das Vogelhaus ist jetzt sehr sauber. Dann hat der Vogel das Vogelhaus neu angestrichen. Entlich war er mit allen sachen fertig und hat sich dann hingelegt. Er wusste garnicht das er heute noch eine Party machen wollte und dann hat er die ganze Part. verschlafen.

Ww

Wolke

Fußball Der Wolkentraum

Eines Tages kam Harry nach der

- Schule müde nach Hause, und auch noch Fußballtraining! Er hat darauf keine Lust.

Wenn er nicht zum Training geht darf er

am Samstag spielen, aber Harry wollte so gerne, am Samstag

spielen dann geht er in sein Zimmer und zieht sich schnell

an. Seine Mutter ruft: komm runter Harry. Harry zieht seine

Fußballschuhe schnell an und steigt ganz schnell in sein

Auto. nach einer Stunde ist es 18.00 Uhr und Harrys Freunden

holt Harry jetzt ab und um 19.00 Uhr muss Harry

ins Bett. Jetzt sind sie endlich Zuhause angekommen

- muss noch Abendbrot essen und duschen. Jetzt hat er ab-

gedacht und seine Mutter sagt ab ins Bett Harry! Harry geht

ins Bett. Spät abends träumt Harry das Wolke ihn mitgenom-

men hat und ihn in eine andere Welt gebracht hat und die

Welt heißt Aliot. Und Harry konnte keinen doch dann

hat die Wolke Harry abgeholt und wieder in

seiner Welt gebracht. Harry ist morgens aufgewacht und

Xx

Mixer

Es war einmal ein Mädchen, das hieß Selin. Selin wollte schon immer mixen.
* (Sie hat es versucht) Aber sie hat den Deckel vergessen. ^{Ihr wisst, was dann passierte?} Dann war alles schmutzig.
~~Dann~~ ist die Mutter reingekommen.
Die Mutter sagte: "Komm, wir räumen das auf!" Selin sagte: "Danke, dass du so nett bist!"
Sie ~~versuchten~~ ^{später} es noch-mal, aber zusammen.
Und es klappte. Der Smoothy war super-lecker.

* Sie schleicht sich in die Küche, ~~und~~ holte den Mixerraus und stellte ihn auf.
Sie ~~putzte~~ ^{steckte} Banane, Äpfel und Birne rein.
und drückte auf den Knopf.

Yy

Yoga

Das ist eine Sportübung.

- Mit dem Yoga kann man
seinen ^{vielen} Feind kennenlernen
zu einem Freund. Wie und
so flug wie ein
Auge und erschaffen.

1

~~Adrian~~

Zz

Zitrone

Es war einmal eine Zitrone, die Anna hat so
durst sie wolt so gerne was kaltes trinken.
Im Kühlschrank war Zitronen Saft, Anna hat das
getrunken und das war so schön
kalt und wo Anna das getrunken
hat, Anna hat kein durst mehr.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit eigenständig verfasst habe und alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Quellen übernommenen Passagen als solche gekennzeichnet sind. Mir ist bekannt, dass Plagiatsversuche zentral registriert werden und in schweren Fällen ein Ausschluss vom weiteren Studium geprüft werden wird.

Essen, 20.12.17
Ort, Datum

Luisa Zillich
Unterschrift