

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
im Fachbereich Erziehungswissenschaft 4
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
der Universität Hamburg

**TEXTENTWICKLUNG BEI SCHULKINDERN DER LENCA IN
HONDURAS:
EINE GEMEINDE MIT EINER ELEMENTAREN LITERALITÄT**

vorgelegt von
Aura González Serrano
aus Mongua, Kolumbien

Hamburg, 2011

Erstgutachter: Prof. Dr. Petra Hüttis-Graff

Zweitgutachter: Prof. Dr. Helmuth Feilke

Zweitgutachter: Prof. Dr. Sara Fürstenau

Datum der Disputation: 18. November 2011

Übersetzung vom Spanischen ins Deutsche: Dipl.-Dolm. Katharina Voget

Angenommen von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

am: 21. Juli 2011

Für meinen geliebten Erik, meine Familie und meine Tante Rosa, die immer ihr Vertrauen in mich gesetzt und mich unterstützt haben und für die Lenca Kinder von San Lorenzo, die mich stets inspirierten.

Mein besonderer und herzlicher Dank geht an Frau Prof. Dr. Mechthild Dehn und Frau Dr. Utta von Gleich für die Betreuung meiner Arbeit. Die intensiven Diskussionen und der Austausch mit ihnen haben es mir nicht nur ermöglicht, das Konzept für meine Untersuchung zu entwerfen und sie durchzuführen, sondern auch als Mensch, Wissenschaftlerin und auf professioneller Ebene zu wachsen. Herzlichen Dank auch an Frau Prof. Dr. Hüttis-Graff, die mich in der letzten Phase betreute. Ebenso möchte ich Herrn Prof. Dr. Wolfgang Teschner, der während der Phase der Datensammlung für meine Studie das FEBLI-GTZ Projekt leitete, meinen Dank für seine Unterstützung und Hilfe aussprechen sowie für seine hilfreichen Hinweise während der Anfangsphase meiner Arbeit.

Besonderer Dank geht an Katharina Voget für die hervorragende Übersetzung meiner Arbeit vom Spanischen ins Deutsche.

Danken möchte ich an dieser Stelle außerdem meinen Freunden Monika Schaidhammer-Placke und Heiner Placke für die Diskussionen über bestimmte Aspekte meiner Arbeit, mit denen sie mich unterstützten, und ihre uneingeschränkte Solidarität, die sie mir auf unterschiedlichste Weise in positiven wie auch schweren Momenten gezeigt haben. Weiterer Dank geht an Javier Serrano Ruiz, der mich in der letzten und entscheidenden Etappe meiner Arbeit in Kolumbien kreativ motivierte.

| | |
|--|----|
| GLIEDERUNG | 1 |
| 1. EINFÜHRUNG | 8 |
| 1.1 Situation des Bildungswesens in Honduras | 8 |
| 1.2 Die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Primarschule in Honduras | 9 |
| 1.2.1 Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Primarschule | 9 |
| 1.2.2 Die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Primarschule | 13 |
| 1.3 Die Lehr- und Lernmaterialien und der Unterricht des "Spanisch als Muttersprache" | 15 |
| 1.3.1 Mindestleistungen und die Lehrbücher <i>für Spanisch</i> | 16 |
| 1.3.2 Der Unterricht des "Spanisch als Muttersprache" | 22 |
| 1.4 Projekt zur Förderung der Grundbildung in Lempira und Intibucá (FEBLI). Ein didaktischer Vorschlag zur Förderung des Lesens und Schreibens | 28 |
| 1.5 Forschungsmotivation und Ziel der Untersuchung der Textentwicklung bei Kindern einer Kultur mit einer elementaren Literalität | 37 |
| 1.6 Die Forschung über Textentwicklung in Lateinamerika und ihre Auswirkung auf die Lehrpläne des Spanischunterrichts | 39 |
| 1.7 Die zentralen Fragestellungen der Untersuchung | 46 |
| - inwieweit haben die Lenca-Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt, die es ihnen erlaubt, an einer Schrifttradition teilzuhaben, was wiederum Grundvoraussetzung dafür ist, dass die in der Schule erlernten Lese- und Schreibkenntnisse genutzt und damit erhalten bleiben? | |
| - Wie entwickelt sich der geschriebene Text bei Kindern einer Kultur, die nur eine elementare Literalität entwickelt hat? | |
| 2. LITERALITÄT UND LITERARITÄT | 48 |
| 2.1 Literalität | 48 |
| 2.1.1 Das Konzept der Literalität | 48 |
| 2.1.2 Literale Tradition | 52 |
| 2.1.3 Textsorten und literales Bewusstsein | 54 |
| 2.1.4 Die Textkohärenz | 60 |
| 2.1.5 Narrativer Text | 64 |
| 2.2 Literarität | 67 |
| 2.2.1 Das Konzept der Literarität | 67 |
| 2.2.2. Literarische Kompetenz | 70 |
| 2.2.3 Literarische Muster | 71 |

| | |
|--|-----|
| 2.3 Literalität und Literarität in der Textentwicklung | 72 |
| | |
| 3. TEXTENTWICKLUNG BEI KINDERN | 76 |
| 3.1 Wissen und Können der Kinder bei Beginn der Textentwicklung | 76 |
| 3.2 Textentwicklung | 78 |
| 3.2.1 Interaktives Modell von Wissenskomponenten | 78 |
| 3.2.2 Modell kommunikativer Handlungsprobleme | 83 |
| 3.2.3 Textentwicklung aus der Perspektive von Feilke und Augst | 87 |
| 3.2.4 Differenzierung der Textentwicklung in der Stufe 1 | 91 |
| 3.2.4.1 Sympraktische Elemente in den ersten Texten der Kinder | 91 |
| 3.2.4.2 Prädikativer Charakter in den ersten Texten der Kinder | 92 |
| 3.2.4.3 Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz | 96 |
| | |
| 4. FORSCHUNGSMETHODE | 100 |
| 4.1 Ethnographische Forschungstechniken bei der Untersuchung der Literalität in der Lenca-Gemeinde von San Lorenzo | 100 |
| 4.2 Die Untersuchung der Textentwicklung mit der Methode der »Fallstudie« | 102 |
| 4.2.1 Fallauswahl | 104 |
| 4.2.2 Datenerhebung in der Schule, Quellen und Instrumente | 104 |
| 4.3 Annäherung an eine Longitudinalstudie | 107 |
| | |
| 5. EXISTENZ EINER ELEMENTAREN LITERALITÄT IN DER LENCA –GEMEINDE VON SAN LORENZO | 109 |
| 5.1 Die Lenca Gemeinden in Honduras | 109 |
| 5.1.1 Beschreibung der Lenca Gemeinden | 109 |
| 5.1.2 Gemeinden mit Lenca-indigener Tradition | 113 |
| 5.1.3 Die Lenca Kleinbauern: Sprecher einer Varietät des Spanischen | 116 |
| 5.1.4 Die Gemeinde San Lorenzo | 120 |
| 5.2 Literale Praktiken und Ereignisse in San Lorenzo | 122 |
| 5.2.1 Religiöse, politische und soziale Praktiken, in denen literale Ereignisse stattfinden | 122 |
| 5.2.2 Geschriebene und gelesene Textsorten in San Lorenzo | 130 |
| 5.2.3 Analyse mehrerer geschriebener Texte in San Lorenzo | 135 |
| 5.3 Existenz eines elementaren literalen Bewusstseins und einer elementaren Literalität in San Lorenzo | 147 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 6. | UNTERSUCHUNG DER TEXTENTWICKLUNG: DIE FALLSTUDIEN | 149 |
| 6.1 | Die Quelltexte und Aufgabenstellungen | 149 |
| 6.2 | Die Fallstudien unter dem Literalitätsaspekt | 153 |
| 6.2.1 | Fallstudie 1: Textentwicklung bei Suyapa | 155 |
| 6.2.1.1 | Der Panzer des Frosches | 155 |
| 6.2.1.2 | Die Schildkröte und die Enten | 156 |
| 6.2.1.3 | Textentwicklung Suyapas (Ende 1. Klasse bis Anfang 2. Klasse) | 158 |
| 6.2.2 | Fallstudie 2: Textentwicklung bei Valentin | 160 |
| 6.2.2.1 | Der Maulwurf! | 160 |
| 6.2.2.2 | Die dumme Gans | 163 |
| 6.2.2.3 | Der Panzer des Frosches | 166 |
| 6.2.2.4 | „unruhige kleine Hexe“ | 173 |
| 6.2.2.5 | Textentwicklung bei Valentin von der zweiten bis zur vierten Klasse | 177 |
| 6.2.3 | Fallstudie 3: Textentwicklung bei Oscar | 181 |
| 6.2.3.1 | Onkel Kaninchen und Onkel Kojote | 181 |
| 6.2.3.2 | Darwins Fischlein | 184 |
| 6.2.3.3 | Der Panzer des Frosches | 187 |
| 6.2.3.4 | Textentwicklung bei Oscar von der dritten bis zur vierten Klasse | 197 |
| 6.2.4 | Fallstudie 4: Textentwicklung bei Apolinaria | 200 |
| 6.2.4.1 | Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“ | 201 |
| 6.2.4.2 | Texte „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“ | 220 |
| 6.2.4.3 | „die kleine Hexe ...“ | 237 |
| 6.2.4.4 | Textentwicklung bei Apolinaria von der vierten bis zur sechsten Klasse | 246 |
| 6.3 | Die Literarität in den Texten der Lenca – Schulkinder | 256 |
| 7. | TEXTENTWICKLUNG DER ERSTEN BIS SECHSTEN KLASSE | 263 |
| 7.1 | Textentwicklung der ersten bis sechsten Klasse: Kohärenz und textuelle Homogenität | 263 |
| 7.1.1 | Entwicklung der narrativen Superstruktur | 263 |
| 7.1.2 | Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz | 267 |
| 7.1.3 | Beziehung zwischen alter Information (»topic«) und neuer (»comment«) | 272 |
| 7.1.4 | Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen | 274 |
| 7.2 | Textentwicklung der ersten bis sechsten Klasse: Syntaktische Entwicklung | 279 |
| 7.2.1 | Anwendung der Interpunktion zur Textstrukturierung | 279 |
| 7.2.2 | Syntaktische Struktur und Konjunktionsinventar | 283 |
| 7.2.3 | Linguistische Varietäten in den Texten | 292 |

| | |
|---|-----|
| 7.3 Entwicklung der Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen von der ersten bis zur sechsten Klasse | 294 |
| 8. ERGEBNISSE, SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN | 298 |
| 9. VERZEICHNISSE | 309 |
| 9.1 Literaturverzeichnis | 309 |
| 9.2 Abbildungsverzeichnisse | 316 |
| 9.2.1 Abbildungsverzeichnis | 316 |
| 9.2.2 Verzeichnis der Schemata | 217 |
| 9.2.3 Tabellenverzeichnis | 318 |
| 9.2.4 Abkürzungs- und Siglenverzeichnis | 320 |
| 10. ANHÄNGE | 322 |
| Anhang 10.1 Protokolle der Interviews mit den Kindern während der Sitzung zur Überarbeitung ihres Textes | 322 |
| Anhang 10.1.1 Protokoll Interview Valentin | 322 |
| Anhang 10.1.2 Protokoll Interview Oscar | 324 |
| Anhang 10.1.3 Protokoll Interview Apolinaria | 328 |
| Anhang 10.2 Übersicht der Textentwicklung von der 2. bis zur 6. Klasse. Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa, Honduras | 330 |
| Anhang 10.3 Interview mit Valentin und Oscar | 338 |
| Anhang 10.4 Interview mit dem Lehrer der Schule „España“ von San Lorenzo | 341 |
| Anhang 10.5 Protokoll des Spanischunterrichts | 344 |
| Anhang 10.6 Zu den in ihrer Gemeinde geschriebenen und gelesenen Textsorten Interviewte Erwachsene aus San Lorenzo | 348 |
| Anhang 10.7 Landkarte Honduras: San Lorenzo, Ort der Datenerhebung dieser Studie | 349 |

TEXTENTWICKLUNG BEI SCHULKINDERN DER LENCA IN HONDURAS: EINE GEMEINDE MIT EINER ELEMENTAREN LITERALITÄT

Diese Studie stellt die Textentwicklung bei indigenen Kindern in der Primarschule des kleinbäuerlichen Lenca-Dorfes San Lorenzo im Munizipium San Francisco de Opalaca im Departement Intibucá in Honduras dar (S. Anhang 10.7). Die Daten dieser Studie wurden im Projekt „Förderung der Grundbildung in Lempira und Intibucá“ (FEBLI) erhoben, das von der Secretaría de Educación (SE, Bildungsministerium) mit finanzieller und technischer Unterstützung der deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) durchgeführt wurde.

Die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit sind wie folgt:

- Inwieweit haben die Lenca - Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt, die es ihnen erlaubt an einer Schrifttradition teilzuhaben, was wiederum Voraussetzung dafür ist, dass die in der Schule erlernten Lese- und Schreibkenntnisse genutzt und damit erhalten bleiben?
- Wie entwickelt sich der geschriebene Text bei Kindern einer Kultur, die nur eine elementare Literalität entwickelt hat?

Diese Fragen werden in acht (8) Kapitel beantwortet. Untenstehend folgt ein Überblick der Inhalte und Themen der einzelnen Kapitel:

Kapitel 1. Einführung. Dieses Kapitel erläutert den generellen Bildungsrahmen für die vorliegende Untersuchung. Auf der einen Seite wird die Bildungssituation in Honduras dargestellt mit Fokus auf der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, den Lehr- und Lernmaterialien sowie dem Spanischunterricht. Als Teil dieses allgemeinen Kontexts wird außerdem die pädagogische Erfahrung des FEBLI Projektes beschrieben, da die Daten für die vorliegende Arbeit im Verlauf dieses Projekts gesammelt wurden. Auf der anderen Seite werden die Motivation und der Zweck der Studie zur Textentwicklung von Kindern aus einer Kultur mit nur elementar entwickelter Literalität dargelegt sowie die Untersuchung der Textentwicklung und ihr Vorkommen in lateinamerikanischen Lehrplänen, womit der Grund für diese Studie erklärt wird. Schließlich endet das erste Kapitel mit der Stellung der zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Studie.

Kapitel 2. Literalität und Literarität. In diesem Kapitel wird die Konzeptualisierung von Literalität und Literarität und das Verhältnis zwischen den beiden in der textlichen Entwicklung behandelt. Im Unterkapitel *Literalität* wird nicht nur der Begriff als solcher geklärt, sondern es werden auch die grundsätzlichen Aspekte für ihre Entwicklung (literale

Praktiken und literale Ereignisse, Textsorten, ihre Struktur, ihre Funktion und ihre Beziehung zur Entwicklung des Bewusstseins für Literalität) erläutert. Unter dieser Konzeptualisierung wird im 5. Kapitel die erste Forschungsfrage dieser Untersuchung abgehandelt. Die in diesem Unterkapitel dargestellten Konzepte, besonders die Textkohärenz und der narrative Text, sind zudem von Bedeutung für den Kernteil dieser Studie, der die von den Lenca-Kindern erreichte textliche Entwicklung analysiert. Im zweiten Unterkapitel werden neben der Konzeptualisierung von Literarität die literarische Kompetenz und literarische Muster beschrieben, unter denen im Kap. 6 die Literarität bei den Lenca-Kindern betrachtet wird. Zum Schluss steht das Unterkapitel über die Wechselbeziehung zwischen Literalität und Literarität in der textlichen Entwicklung.

Kapitel 3. Textentwicklung bei Kindern. Dieses Kapitel stellt die Konzeptualisierung dar, mit der die zweite und zentrale Forschungsfrage untersucht wird, sprich, wie der geschriebene Text sich bei Kindern einer Kultur entwickelt, die nur eine elementare Literalität entwickelt hat.

Kapitel 4. Forschungsmethode. In diesem Kapitel werden die Methoden, Techniken und Vorgehensweisen dargestellt, mit denen die Forschungsfragen untersucht werden, sowie welche Quellen und Instrumente zur Datenerhebung verwendet wurden, und wie und warum die untersuchten Fälle (Kinder) ausgewählt wurden.

Kapitel 5. Existenz einer elementaren Literalität in der Lenca –Gemeinde von San Lorenzo. Auf Basis der Analyse der Lenca-Gemeinde San Lorenzo will dieses Kapitel Antwort auf die erste Untersuchungsfrage geben, nämlich inwieweit die Lenca - Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt haben, die es ihnen erlaubt an einer Schrifttradition teilzuhaben, was wiederum Voraussetzung dafür ist, dass die in der Schule erlernten Lese- und Schreibkenntnisse genutzt und damit erhalten bleiben. Dafür wurde das Kapitel in zwei Teile aufgeteilt: Im ersten Teil wird zunächst die allgemeine Situation der Lenca in Honduras beschrieben sowie ihr Hauptmerkmal. Die Lenca haben zwar ihre eigene Sprache verloren und sprechen heute eine linguistische Varietät des Spanischen, sind aber trotzdem Träger einer indigenen Tradition. Dieser Teil schließt mit einer Kurzbeschreibung von San Lorenzo, wo der empirische Teil der Untersuchung durchgeführt wurde. Im zweiten Teil wird auf der Grundlage der Konzeptualisierung des zweiten Kapitels der Fokus der Analyse auf die literalen Ereignisse und Praktiken gerichtet, die in dieser Gemeinde stattfinden. Aus welchen religiösen, politischen und sozialen Praktiken entstehen sie? Welche Textsorten werden dort geschrieben und gelesen? Dieser zweite Teil endet mit der Analyse einiger dieser Texte mit

besonderem Augenmerk auf dem Wissen der Schreibenden zu den verfassten Textsorten, ihrer Struktur und Funktion.

Kapitel 6. Untersuchung der Textentwicklung: die Fallstudien. Dieses Kapitel präsentiert die Untersuchung der Textentwicklung bei den Kindern der Schule „España“ der Lenca-Gemeinde San Lorenzo in Honduras auf der Grundlage der in Kapitel 2 und 3 entwickelten Konzepte. Dazu ist das Kapitel in drei Teile gegliedert: Der erste Teil erläutert die Quelltexte und Aufgabenstellungen, zu denen die Texte produziert wurden.

Der zweite Teil bildet den Kern der vorliegenden Untersuchung und analysiert die Fallstudien unter dem Aspekt der Literalität. Zunächst werden die wesentlichen Aspekte vorgestellt, die in jedem Text der Fallstudien untersucht werden, um dann die einzelnen Fallstudien zu entwickeln. Nach der Analyse der jeweiligen Texte der Fallstudien wird eine Zusammenfassung der Textentwicklung für jedes Kind für den beobachteten Zeitraum (die Klassenstufen) gegeben. Schließlich analysiert der dritte Teil zusammenfassend den Aspekt der Literarität in den Texten der untersuchten Fälle.

Kapitel 7: Textentwicklung der ersten bis sechsten Klasse. In diesem Kapitel wird die Textentwicklung vom ersten bis zum sechsten Schuljahr auf der Grundlage der wichtigsten Befunde der Analyse der vier (4) Fallstudien der Untersuchung in Bezug auf Kohärenz und textuelle Homogenität sowie die syntaktische Entwicklung behandelt. Zur besseren Bewertung dieser Ergebnisse, werden sie mit den Ergebnissen der Analyse der von Kindern der zweiten bis sechsten Klasse in der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa geschriebenen Texte „Der Panzer des Frosches“ und „Die kleine unruhige Hexe“ verglichen.

Kapitel 8. Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen. Auf Grundlage der Analyse und Ergebnisse der Kapitel 5 bis 7, die wiederum auf der Konzeptualisierung der Kapitel 2 und 3 beruhen, beantwortet das vorliegende Kapitel die zwei zentralen Fragestellungen dieser Untersuchung: Inwieweit haben die Lenca - Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt, die Grundbedingung für die Nachhaltigkeit der in der Schule entwickelten Literalität ist und wie entwickelt sich der geschriebene Text (Kohärenz und textuelle Homogenität sowie syntaktische Entwicklung) bei den Lenca-Kindern in Honduras.

Abschließend und auf Grundlage der in Kapitel 1 dargestellten großen Problematik des Schreibunterrichts in den Schulen in Honduras sowie der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung werden einige Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen dazu ausgesprochen, dass die Didaktik vor allem, aber nicht nur in Schulen in diesem soziokulturellen und Bildungskontext darauf ausgerichtet sein sollte, dass die

Textentwicklung bei Kindern sowie die Entwicklung der damit verbundenen Kompetenzen optimal verläuft.

KAPITEL 1. EINFÜHRUNG

Dieses Kapitel erläutert den generellen Bildungsrahmen für die vorliegende Untersuchung. Auf der einen Seite wird die Bildungssituation in Honduras dargestellt mit Fokus auf der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, den Lehr- und Lernmaterialien sowie dem Spanischunterricht. Als Teil dieses allgemeinen Kontexts wird außerdem die pädagogische Erfahrung des FEBLI Projektes beschrieben, da die Daten für die vorliegende Arbeit im Verlauf dieses Projekts gesammelt wurden. Auf der anderen Seite werden die Motivation und der Zweck der Studie zur Textentwicklung von Kindern aus einer Kultur mit nur elementar entwickelter Literalität dargelegt sowie die Untersuchung der Textentwicklung und ihr Vorkommen in lateinamerikanischen Lehrplänen, womit der Grund für diese Studie erklärt wird. Schließlich endet das erste Kapitel mit der Stellung der zentralen Fragen der vorliegenden Studie.

1.1 Situation des Bildungswesens in Honduras

Die Rahmenbedingungen des Bildungswesens werden zum Verständnis der Fragestellungen dieser Studie nachfolgend kurz dargestellt.

Honduras liegt in Zentralamerika, hat eine Fläche von 112,492 km² und eine Bevölkerung von 7.205.000 Bewohnern. Staatssprache ist Spanisch. Gerade einmal 81% der Bevölkerung sind laut Volkszählung von 2001 alphabetisiert. Gemessen an der Gleichheit der Bildungschancen liegt Honduras in Lateinamerika an drittletzter Stelle (PNUD, 2006: 6). Der durchschnittliche Schulbesuch in Honduras beträgt 4,6 Jahre (SE, 2002a: 14). Der höchste Anteil an Analphabeten und der kürzeste durchschnittliche Schulbesuch (21% bzw. 4 Jahre) finden sich in den ländlichen Regionen (ebd.: 7) und dort insbesondere in den von Indigenen bewohnten Regionen (22,85%) (PNUD, 2006: 48).

Das formale Bildungswesen ist aufgegliedert in: Vorschule (0 bis 5 Jahre), Grundbildung (von 6 bis 14 Jahren), Sekundarstufe (Media) von 15 bis 17 Jahren, und höhere Bildung ab 18 Jahren. Das Vorschulniveau besteht aus zwei Zyklen (erster Zyklus: von 0 bis 3 Jahren; zweiter Zyklus: von 4 bis 6 Jahren). Die Grundbildung besteht aus neun Schuljahren und teilt sich in drei Zyklen auf (erster Zyklus: 1. bis 3. Klasse; zweiter Zyklus: 4. bis 6. Klasse; und dritter Zyklus: 7. bis 9. Klasse), wobei die ersten beiden Zyklen, die Primarschule ausmachen. Die Sekundarstufe hat zwei Zweige: das humanistisch-wissenschaftliche Abitur (zwei Jahre), das auf die Hochschule vorbereitet, oder ein technisch-berufliches Abitur, das drei Jahre dauert, und zum direkten Einstieg ins Berufsleben oder ebenfalls zur

Hochschulbildung führt. Das letzte Vorschuljahr und die Grundbildung sind obligatorisch und gebührenfrei. (SE, 2005a: 23ff.) In Tabelle 1: „Untersystem der Formalen Bildung“ folgt eine grafische Übersicht.

Tabelle 1: Untersystem der formalen Bildung in Honduras

| STUFEN | ALTER | ZYKLEN | | | Jahre |
|----------------|--------------|--|--------|---------|-------|
| Vorschule | 0 – 5 | 0-3 | | 3-6 | 6 |
| Grundbildung | 6 – 14 | 6 – 8 | 9 – 11 | 12 – 14 | 9 |
| Sekundarstufe | 15 – 17 | Humanistisch-wissenschaftliches Abitur (2 Jahre) | | | 3 |
| | | Technisch-berufliches Abitur (3 Jahre) Lehrerausbildungsgang (Formación normal) | | | |
| Höhere Bildung | 18 und älter | | | | |

Quelle: Currículo Nacional Básico (2005a)

Das honduranische Schulwesen deckt den Bedarf nur unzureichend: Nur 35% der vorschulreifen Bevölkerung haben Zugang zur Vorschulbildung. Innerhalb dieser Gruppe haben nur 41,78% der Fünfjährigen Zugang zu schulischen Einrichtungen und damit zum letzten Jahr der Vorschule. 80,6% besuchen den zweiten Zyklus der Grundbildung (vom vierten bis zum sechsten Schuljahr). 61,1% gehen in den dritten Zyklus (vom 7. bis zum 9. Schuljahr). Zur Sekundarschule haben nur 33,70% der Bevölkerung Zugang (SE, 2005b: VII). Nur 15% der wirtschaftlich aktiven Bevölkerung haben die Sekundarschule beendet und nur 3% einen Universitätsabschluss (SE, 2002a: 14).

46% der Schulen im ländlichen Raum haben nur einen, 21% zwei Lehrer. Ein Viertel der Schulen in Honduras, und auf dem Land mehr als ein Drittel gehen nicht bis zur sechsten Klasse, wobei nur die Hälfte der vorgeschriebenen Stunden (der 200 Schultage) unterrichtet wird, was mit zum hohen Anteil von 10% derer beiträgt, die das Schuljahr wiederholen müssen (10,3%, 1996) oder die Schule verlassen (3,5% in den Jahren von 1990 bis 1996). (SE, 1997, t. I: 94)

1.2 Die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Primarschule in Honduras

1.2.1 Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Primarschule

Seit 1960 werden die Lehrer an sogenannten „Escuelas Normales“¹ ausgebildet, die einer technischen Ausbildungsstufe des honduranischen Bildungswesens entsprechen und bis

¹ Das Bildungsministerium begann 1995 mit der Umgestaltung der Lehrerbildung hin zu einer universitären Ausbildung. Dabei wurden die „Normales“ in Lehrerbildungsstätten mit universitärem Anspruch umgestaltet (SE, 1997, t. II: 329). Dennoch, „reaktivierte seit 2006 (...) das Bildungsministerium, auf Druck der Lehrerschaft hin, die alte Lehrerbildung und nahm Abstand von der Idee, Elementarschullehrer auf Universitätsniveau auszubilden“ (Salgado – Direktor des Evaluations- und Forschungsinstituts für das Erziehungswesen (Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas (INIEED) und früherer Rektor der UPNFM- in einem Interview am 10.02.2010).

1996² dem Bildungsministerium (Secretaría de Educación) unterstellt sind. Dies schafft ein strukturelles Problem, da die Ausbildung der Vorschul- und Sekundarschullehrer Universitätsniveau hat. Auch im regionalen Vergleich ist dieser Zustand problematisch, da Honduras eines der wenigen Länder in Lateinamerika ist, in dem die Lehrerbildung nicht durchweg Universitätsniveau hat (SE, 1997, t. II: 317; Salgado, 2004:51).

Im Folgenden werden die Charakteristika der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Escuelas Normales nach dem Studienplan von 1992 beschrieben, da die Lehrerinnen und Lehrer der Schule, an der die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, nach diesem Studienplan ausgebildet wurden.

Aufnahmekriterien für die „Escuelas Normales“ sind: a) Bestehen des Allgemeinen Zyklus zur Allgemeinbildung³, was dem dritten Zyklus der Grundbildung im aktuellen Bildungssystem entspricht, b) akademischer Leistungsdurchschnitt von mindestens 65% und c) Ablegen einer Prüfung über Wissen, Fähigkeiten und Interessen. Die Ergebnisse dieses Examens spielen keine wesentliche Rolle bei der Auswahl der Studenten, da das Studienfach eine sinkende Zahl an Neueinschreibungen aufweist. Die Ausbildung an den „Escuelas Normales“ dauert drei Jahre. Der Studienplan besteht aus 34 Pflichtfächern in den Bereichen Kultur, Beruf und Technik. Den größten Anteil an Fächern und Wochenstunden (60%) hat der berufs- und fachbezogene Bereich. (SE, 1997, t. II: 326) Die Tabelle 2 illustriert den Ausbildungsgang.

Tabelle 2: Organisationsbereiche im Studienplan der „Escuelas Normales“ für 1992

| <i>Bereich</i> | <i>Ziel</i> | <i>Zahl der Fächer</i> | <i>Wochenstunden⁴</i> | <i>Prozent</i> |
|-------------------------|--|------------------------|----------------------------------|----------------|
| Kultureller Bereich | Stärkung und Ausweitung der während des Allgemeinen Zyklus erworbenen Allgemeinbildung | 10 | 59 | 25% |
| Berufsbezogener Bereich | Pädagogische Ausbildung für eine gute Leistung als Dozent(in) (<i>Lehrpraxis</i>) | 21 | 140 | 60% |
| | | (1) | (52) | (22%) |
| Technischer Bereich | Polyvalente Ausbildung gemäß der Bedürfnisse der Gemeindeentwicklung | 3 | 31 | 13% |
| Allgemeine Aktivitäten | Persönliche und akademische Orientierung der Studentinnen/Studenten an „Escuelas Normales“ | 1 | 4 | 2% |
| Gesamt | | 35 | 234 | 100% |

Quelle: SE, 1997, t. II: 326.

Im Plan wird mehr Wert darauf gelegt, wie unterrichtet wird, als was unterrichtet wird. In Folge dessen fehlt den künftigen Lehrerinnen und Lehrern das entsprechende inhaltliche

² Seit 1997 mit dem Gesetz zur Modernisierung des Staates wurde die Bildung dezentriert und obliegt jetzt der Verantwortung der Bildungsdirektionen der Departements. (SE, 1997, t. II: 322)

³ Mit diesem Zyklus beginnt mit Ende der Primarbildung die Sekundarbildung.

⁴ Credits

Fachwissen.⁵ (ebd.) Wie im Plan ersichtlich ist dieser mit Fächern überladen, die zudem fast alle in den ersten beiden Ausbildungsjahren belegt werden müssen, da das dritte Jahr beinahe vollständig der beruflichen Praxis gewidmet ist.

Laut einer 1995 vom DENA⁶ durchgeführten Umfrage unter Dozenten von acht der damals zwölf „Escuelas Normales“ ist die vorherrschende *Lehr- und Lernmethode* in den „Escuelas Normales“ deduktiv und die Lehrenden dozieren. Nur ein kleiner Teil der Dozentinnen und Dozenten fördert die Anwendung der induktiven Methode, die Lektüre und anschließende Diskussion von Handreichungen oder gedruckten Materialien, und nur sehr wenige bringen Observationsmethoden, Untersuchungen oder praktische Arbeiten zur Anwendung (ebd.: 327).

Unterrichtsbeobachtungen in „Escuelas Normales“ bestätigen diese Ergebnisse. Die Vermittlung der Inhalte fördert bei den Studentinnen und Studenten weder die Reflektion noch Prozesse der Wissensbildung. Die Inhalte werden nur oberflächlich behandelt. Hier ein Beispiel: „Die didaktischen Übungen konzentrieren sich auf das „Wie“, also auf die pädagogische Aktivität, aber nicht ausreichend auf das „Warum“ und „Wofür“, d.h. auf die Identifikation der ausgelösten kognitiven und affektiven Prozesse.“ (ebd.: 328)

Die Lehr- und Lernmethode besteht aus einer Kombination aus Frontalunterricht und Gruppenarbeit. Die Gruppenarbeit muss allerdings außerhalb des regulären Unterrichts erfolgen und soll dem Fortschritt dienen. Allerdings haben die Studentinnen und Studenten häufig keinen Zugang zur entsprechenden aktualisierten Dokumentation und die Gruppenarbeit reduziert sich oft auf die Summe der Einzelarbeiten. (ebd.)

Die *Lehrpraxis* beginnt mit dem ersten Ausbildungsjahr und wird schrittweise verstärkt. Das letzte Semester ist schließlich komplett der Praxis gewidmet. Sie besteht aus 12 Teilpraktika von jeweils mindestens drei Wochen. Die praktischen Teile der Ausbildung werden in nahegelegenen Bildungseinrichtungen der Vorschul- und Primarstufe sowie in der Erwachsenenbildung geleistet. Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Primarschule. Die Mehrheit der Schulen im Land sind Ein-Lehrer-Schulen mit mehreren parallelen Klassenstufen, aber in diesen wird nur ein Praktikum von zwei Wochen geleistet. Ein Großteil der Praxisphasen erfolgt in Schulen mit mehreren Lehrern. (ebd.: 327) Das ist umso

⁵ Eine Mathematik- und Geometrieprüfung, die sowohl Schülerinnen und Schülern der 5. Klasse sowie Studentinnen und Studenten des Abschlussjahres der „Escuelas Normales“ vorgelegt wurde, verdeutlicht die Situation: In den beiden Gruppen wurde ein Durchschnitt von 26,73% der Antworten bei 100 Punkten erreicht. Die Ergebnisse der Studentinnen und Studenten der „Escuelas Normales“ lagen dabei nur 5 Punkte über denen der Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse. (ebd.)

⁶ DENA: Departamento de Educación Normal y Artística de la Secretaría de Educación (Abteilung für Lehrerbildung und künstlerische Bildung).

besorgniserregender, wenn man berücksichtigt, dass die frischgebackenen Lehrerinnen und Lehrer die ersten Berufsjahre (mindestens fünf) in Ein oder Zwei-Lehrer-Schulen mit mehreren parallelen Klassenstufen verbringen.

Die pädagogischen Reformen und Innovationen, die auf dem Niveau der Primarschulen erfolgen, haben aufgrund eines Mangels an notwendiger und ausreichender Koordination zwischen den „Escuelas Normales“ und der Secretaría de Educación⁷ wenig Auswirkung auf den Lehrplan der „Escuelas Normales“. In Folge klaffen die beiden Curricula auseinander. Die derzeitigen Tendenzen im Bildungswesen haben den Studienplan insofern beeinflusst, als dass Fächer hinzugefügt wurden sowie Inhalte oder inhaltliche Schwerpunkte in einigen Fächern ausgetauscht wurden. (ebd.)

1998 begann die Secretaría de Educación in Zusammenarbeit mit der Universidad Pedagógica Nacional (Nationale Pädagogische Universität) im Rahmen des Programms Formación Continua (PFC) (Programm zur Fort- und Weiterbildung) mit der Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe auf universitärer Ebene. Zielgruppe des Programms sind Lehrerinnen und Lehrer der ersten drei Klassenstufen in den Schulen auf dem Land, vor allem an Ein- oder Zwei-Lehrer-Schulen, da 80% aller Klassenwiederholer sich in diesen Klassenstufen konzentrieren und 60% in der ersten Klasse. (Salgado, 2004: 28) Die Professionalisierung dauert zwei Jahre und wird in Teilpräsenz absolviert: Präsenztage unter Anleitung eines Beraters sind Samstag und die Ferienzeiten. Unter der Woche gibt es über das Radio übertragene Sitzungen unterstützt von autoinformativem Material. Mit Abschluss des Programms erhalten die Teilnehmer den Titel Grado Asociado de Técnico Universitario en Educación Básica. (ebd.) Dieser zweijährige Universitätsabschluss erlaubt es den Abgängerinnen und Abgängern, bis zum vierjährigen Abschluss (Licenciatura) weiter zu studieren. (ebd.: 29)

Das Curriculum des PFC behandelt Inhalte und Methodik der Lehre der intellektuellen Bereiche (Spanisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften). Außerdem werden konzeptuelle Grundlagen in Psychologie des Lernens, Lernfortschrittsbewertung, aktuelle Tendenzen in der Pädagogik und schulische Orientierung vermittelt. Zudem beinhaltet das Programm edukative Forschung, Integration von Schule und Gemeinde sowie Lehrpraktika (SE, 1997, t. II: 357). Hervorzuheben ist, dass das Lehrpraktikum in den Schulen geleistet wird, an denen die Lehrerinnen und Lehrer normalerweise arbeiten, was es ihnen erlaubt, ihre neuen pädagogischen Kenntnisse direkt anzuwenden.

⁷ So sind zum Beispiel die „Escuelas Normales“ nicht in die Weiterbildungen für Primarlehrkräfte eingeschlossen. Genausowenig werden sie entsprechend ihrer Bedürfnisse mit Lehrwerken ausgestattet.

1.2.2 Die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Primarschule

Die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Dienst an Primarschulen unterlag von 1987 bis 1996 der Verantwortung des Centro de Actualización del Magisterio (CAM) (Zentrum für die Weiterbildung von Lehrkräften), einer Abteilung der Secretaría de Educación (Bildungsministerium). Die Weiterbildung konzentrierte sich unter anderen auf Mindestleistungen, Kenntnis und Verwendung der Schulbuchreihe „Serie Mi Honduras“ (Reihe mein Honduras), Unterrichtsmethoden, Einführungsphase⁸ (Periodo de preparación) und die Einführung des Lesens und Schreibens in der ersten Klasse. Außerdem ging es um die Beziehungen zwischen der Schule und der Gemeinde sowie um Supervision. (ebd., 1997, t. II: 344) Da während dieser Jahre die oben genannten Lehrbücher editiert und an die Schulen im Land verteilt wurden, lag der Fokus vor allem auf den Lehr- und Lernmaterialien.

Das CAM bildete in diesen Jahren auf Grundlage von Materialien zum Selbststudium sogenannte departamentale Supervisoren und Helfer⁹ sowie einige Direktorinnen und Direktoren und Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe als „Multiplikatoren“ (ebd.) oder nach dem „Gießkannenprinzip“ aus und brachte sie auf den neusten Stand. Nach Ausbildung der ersten Gruppe sollte sich ein Multiplikatoreneffekt einstellen und diese Weiterbildungen über die Centros de Aprendizaje Docente (CAD) (Studienzentren für Lehrkräfte) weiter fortgeführt werden. Diese wurden vom CAM gebildet, um den Multiplikatoreneffekt der Ausbildung zu gewährleisten. Jedes dieser CAD integriert zwischen 10 und 20 Lehrkräfte, die in nahegelegenen Schulen unterrichten und sich einmal im Monat an einem Tag für 12 Stunden treffen (ebd.).

Seit 1997 obliegt die Weiterbildung der Lehrkräfte dem Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE) (Nationales Institut für Forschung und Weiterbildung in der Lehre), einer dezentralisierten Abteilung des Bildungsministeriums. Sein Handlungsbereich umfasst vor allem die Ausarbeitung autoinformativer Materialien und - wie bei CAM - Weiterbildung von Lehrkräften mit „Multiplikatoreneffekt“. (ebd.: 346)

Die Weiterbildung mit „Multiplikatoreneffekt“ über die CADs ist zwar eine funktionale Strategie, um alle Lehrerinnen und Lehrer zu erreichen, aber sie schafft es nicht die Qualität der Weiterbildung aufrecht zu erhalten: nicht nur, weil die Qualität mit jeder Reproduktion der Weiterbildung abnimmt, sondern auch, weil der Großteil der Ausbildergruppe, d.h. die

⁸ Einführungsphase (Periodo de preparación): Eine Reihe von Aktivitäten und Übungen mit dem Ziel, die Grob- und Feinmotorik der Kinder zu entwickeln sowie die visuelle und auditive Differenzierung, die räumlich-zeitliche Orientierung etc. Diese gelten als grundlegend für die Entwicklung des Lese- und Schreibprozesses. Die Einführungsphase erfolgt zu Beginn der ersten Klasse und dauert einen Monat.

⁹ Seit der Bildung der Departamentaldirektionen (1996) werden sie später zu Departamental- oder Distriktdirektoren.

Supervisoren und Helfer, sich administrativen Funktionen im Bildungswesen widmen und nicht zum gleichen Grad technisch-pädagogischen Anliegen.

Vom Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria (PEEP) (Projekt zur Effizienz der Primarbildung), dem Projekt, das die Schulbücher „Serie Mi Honduras“ (Reihe Mein Honduras) ausarbeitet und den Weiterbildungsprozess des CAM finanziert, sowie später vom INICE durchgeführte Studien stellten fest, dass die Lehrkräfte die CADs und den Multiplikatoreneffekt nicht als effektives Mittel zur Weiterbildung ansehen. „Sie zeigen, dass die Koordinatoren der CADS [...] die Inhalte der Weiterbildung nicht dominieren oder die Kenntnisse nicht so weitergeben, wie sie ihnen selbst beigebracht wurden. [...] Als Weiterbildungsstrategien [...] kamen praktische Demonstrationen von Modellunterricht und direkte Ausbildung auf. Der Multiplikatoreneffekt wurde nicht angewendet.“ (ebd.: 345) Weiterhin fordern die Lehrkräfte Weiterbildung in den Inhalten der Grundfächer, Unterrichtsmethodologie und Techniken für den parallelen Unterricht in mehreren Klassenstufen ein. (ebd.)

Die Inhalte der autoinformativen Materialien stehen wohl im Bezug zur Lehrpraxis, aber sie fördern entweder nur ein sehr limitiertes Lernen, „ihre Entwicklung gilt als unzureichend für Lehrkräfte, da es zu keiner Vertiefung kommt, was als negativ empfunden wird, weil die CAD-Koordinatoren oder Distriktaldirektorinnen/-direktoren nicht in der Lage sind diese Inhalte zu erweitern“ (ebd.: 349), oder sie fordern ein so gehobenes Verständnis- und Bearbeitungsniveau, für das keine ausreichende Vorinformationen oder keine direkte Wiederaufbereitung gegeben werden. Diese Inhalte zeigen keinerlei Strategien auf, die eine Transformation und Systematisierung der pädagogischen Praxis auf Grundlage der eigenen Lehrerfahrung indizieren, z.B. werden keine Analysen von „normalem“ Unterricht im Vergleich zu Unterricht zu „Demonstrationszwecken“ durchgeführt. Es gibt kein Monitoring von Seiten des INICE inwieweit die Weiterbildung in die Lehrpraxis übertragen wird. (ebd.: 350)

In einer Studie stellte das INICE fest, dass z.B. 1996 19 Projekte und externe Kooperationsprogramme Weiterbildung für Lehrkräfte in der Primar- und Sekundarstufe anboten, die meisten davon (13) richteten sich an Lehrkräfte in Primarschulen. (ebd. 350ff.)

Die Modalitäten dieser Weiterbildungsprogramme hängen von ihrer Reichweite und/oder ihrem Zweck ab. Projekte auf nationaler Ebene nutzen den „Multiplikatoreneffekt“ mit dem Risiko negativer Auswirkungen auf die Qualität. Projekte geringerer Reichweite oder mit dem Ziel, einen neuen Fokus, eine neue Methodologie oder Material zu validieren und später landesweit auszurollen, führen in Seminar-Werkstätten für die Lehrkräfte direkte

Weiterbildungen durch, zu denen unter anderen Unterrichtsbeobachtung, Modellunterricht und Ausarbeitung didaktischer Materialien gehören.

Die Weiterbildung konzentriert sich auf pädagogische Themen wie curriculare Planung, Lerninhalte – und Methodologien für das Erlernen der Fächer sowie Methodologien zur Förderung des aktiven Unterrichts und der Partizipation. (ebd.: 353) Auffallend ist, dass nur drei der 19 Weiterbildungsprojekte und –programme auch das Fach Spanisch abdecken: eines die Anwendung der Schulbücher, das zweite Lektüre mit Unterstützung von Selbstlernmaterialien (Handreichungen für die Lehrkräfte) und das dritte curriculare Anpassungen und Verwendung von autoinformativen Materialien für die Lehrerinnen und Lehrer. Die erste dieser Weiterbildungsmaßnahmen erfolgt auf nationaler Ebene, während die anderen beiden sich auf einige Departements im Land konzentrieren (für den Fall der dritten genannten Weiterbildung s. Abschnitt 1.4 Das FEBLI-Projekt).

Hervorzuheben ist, dass die Unidad Externa de Medición de la Calidad de Educación (UMCE) (Externe Einheit zur Qualitätsmessung in der Bildung) aufgrund der schlechten Ergebnisse in den 1997 von der UMCE selbst durchgeführten Spanisch- und Mathematikprüfungen Material zu Didaktischen Strategien für den Spanischunterricht in der Primarschule ausarbeitet und den Lehrkräften Weiterbildungen zur Verwendung dieser Materialien anbietet. Dieses Material geht davon aus, dass „lesen und schreiben zu können sich nicht auf die Beherrschung der Technik des Lesens und Schreibens reduziert“ (UMCE, 1998:8), und betont, dass „Leserinnen und Leser hervorgebracht werden müssen [...], die regelmäßig lesen, kritisch und autonom sind, die das Lesen als Vergnügen empfinden und Lesen und Schreiben in ihre täglichen Aktivitäten einbinden“ (ebd.).

Eine weitere Erfahrung, die ähnlich der von FEBLI (s. Abschnitt 1.4) und UMCE verläuft, stellt das Projekt Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros en Centroamérica (englische Abkürzung: CETT) (Exzellenzzentren zur Weiterbildung von Lehrkräften in Mittelamerika) dar. Dieses Projekt wurde 2001 mit finanzieller Unterstützung von USAID ins Leben gerufen und bietet vor allem Weiterbildung für Lehrkräfte der ersten drei Klassenstufen der Primarschule „in der Lehre von Lesen und Schreiben ausgehend von und ausgerichtet auf einen kommunikativen Schwerpunkt, der [...] signifikantes lebenslanges Lernen fördert“. (Fromm et al., 2006: 6)

1.3 Die Lehr- und Lernmaterialien und der Unterricht des „Spanisch als Muttersprache“

In diesem Unterkapitel soll gezeigt werden, auf welche Weise die honduranische Schule die Kinder darauf vorbereitet, an den verschiedenen Literalitäten einschließlich der schulischen Literalität teilzunehmen, mit denen sie sich konfrontiert sehen.

Hier muss die Frage gestellt werden, an welchen literalen Praktiken und Ereignissen die Kinder in der honduranischen Schule teilnehmen und in welcher Weise diese es ihnen erlauben, ein literales Bewusstsein zu entwickeln, das wiederum wesentlich ist für die Teilnahme an immer komplexeren literalen Praktiken und Ereignissen sowohl in der schulischen Literalität als auch in anderen Literalitäten außerhalb der Schule. (s. Abschnitt 2.1.1 der vorliegenden Arbeit)

Die schulische Literalität erstreckt sich über das gesamte schulische Curriculum, da dieses über verschiedene verbal-mündliche und verbal-schriftliche Interaktionen vermittelt wird. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich allerdings auf das Fach Spanisch, da die Schule die Funktion hat, vor allem über dieses Fach in den Kindern die Entwicklung der kommunikativen mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten und der Funktionen der Schrift zu fördern, die sie darauf vorbereiten, an verschiedenen Literalitäten, mit denen sie sich konfrontiert sehen, besonders der schulischen Literalität, teilnehmen zu können. Dehn argumentiert dazu: „Da der Zugang zur Schriftkultur in der Regel als Elementarunterricht institutionalisiert ist, ist für den Lernenden entscheidend, wie dessen Ziele, Inhalte und Vermittlungsformen im Hinblick auf die Einführung in die Schriftkultur bestimmt sind.“ (Dehn, 1985:191)

Zudem muss analysiert werden, zu welchem Grad die Schule das Wissen der Kinder teilt und ihren soziokulturellen und linguistischen Kontext kennt, z.B. die verschiedenen oralen und schriftlichen Textsorten sowie die literalen Praktiken und Ereignisse, die in ihrer Gemeinde existieren.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird im Folgenden die Analyse der Mindestleistungen sowie Lehrbücher und Selbstlernhefte und des Spanischunterrichts dargelegt, um die zuvor gestellte Frage zu beantworten, was wiederum für die zweite Untersuchungsfrage der vorliegenden Arbeit von Bedeutung ist, d.h. wie sich der geschriebene Texte bei den Lenca-Kindern entwickelt.

1.3.1 Mindestleistungen und Lehrbücher für Spanisch

Honduras hat zwar offizielle Programme für die einzelnen Fächer, die 1967 verabschiedet und von 1987 bis 1989 überarbeitet wurden (SE. Tomo I, 1998: 47), aber diese spielen für die Primarlehrerinnen und -lehrer in den Jahren, in denen der empirische Teil der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde (1999-2001), praktisch keine Rolle. Eine 1993 an 50 Primarschulen im Departement Comayagua durchgeführte Studie zeigt, dass in diesem Jahr nur 27% der Lehrkräfte über die offiziellen Fächerprogramme verfügten. (Chávez, M. et al., 2004:70) Für die Lehrerinnen und Lehrer spielen allein die „Rendimientos básicos e

indicadores de evaluación del nivel primario“ (Mindestleistungen und Bewertungsindikatoren in der Primarstufe), die auf Grundlage der zuvor genannten offiziellen Programme entwickelt wurden – im Folgenden schlicht Mindestleistungen genannt- und die Lehrbücher der ersten und zweiten Klasse sowie die Selbstlernhefte der dritten bis sechsten Klasse eine Rolle.

Die Inhalte des Spanischunterrichts sind in den Mindestleistungen und den Schulbüchern oder Selbstlernheften präsentiert.

In der Beschreibung der Ziele der Rendimientos Básicos de Español (1993) (Mindestleistungen des Fachs Spanisch), im Folgenden RBE, sind die Fertigkeiten und Fähigkeiten definiert, welche die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Primarschule auf der Ebene der gesprochenen Sprache, des Hörens, der Lektüre und des Schreibens entwickeln müssen. Die kommunikativen Kompetenzen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zu reduzieren, führt unter anderen dazu, dass die mündlichen und schriftlichen kommunikativen Fähigkeiten als solche und die Funktionen der Schrift als marginal betrachtet werden.

2002, fast zehn Jahre nach ihrem Erscheinen (1993) überarbeitet das Bildungsministerium die Mindestleistungen und gibt sie unter dem Namen „Jornalización de los Rendimientos básicos. 1. a 6. Grado“ (Aktualisierung der Mindestleistungen von der 1. bis 6. Klasse) erneut heraus. In dieser Publikation werden sie wie folgt definiert: „ein technisches Instrument, das eine Planungsstrategie für die Bildung verfolgt, *in der bestimmt ist, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen die Schülerinnen und Schüler in jedem Fach und in jedem Bimester des Schuljahres erwerben müssen*“ (SE, 2002b: 1). Es gibt keine wesentlichen Änderungen zwischen den beiden Versionen. Den Lehrerinnen und Lehrern wird jetzt nur indiziert, welche Mindestleistungen in welchem Bimester des Schuljahres erreicht werden müssen. Damit wird erneut bestätigt, dass sich der Spanischunterricht weiterhin auf das Erreichen beobachtbarer und messbarer Fertigkeiten konzentriert.

Zur Illustration werden im Folgenden die Mindestleistungen für das vierte Bimester der ersten Klasse zusammen mit der Lektion „isla“ (Insel) des Lehrbuchs dieser Klassenstufe gemäß Abschnitt A. 1) der RBEs dargestellt.¹⁰

Sowohl die RBEs, die im vierten Bimester der ersten Klasse erreicht werden müssen, als auch die Lehrbuchlektion „isla“ (Insel) zeigen den Fokus auf der Entwicklung der kulturellen Technik des Schreibens und die entsprechende Strukturierung der Lektionen (s. u. A. 1) in

¹⁰ Das Beispiel der RBEs zeigt nicht nur beobachtbare und messbare „Fertigkeiten“, die erreicht werden müssen, sondern auch den Reduktionismus, dem die Kompetenzen der mündlichen Sprache (Sprechen und Hören) unterworfen sind: (s. A. 1) in Abb. 1). Es kann sich hier um ein Redaktionsproblem handeln, aber außer dass die genannten Fähigkeiten normalerweise kaum betrachtet werden, wird (fast) die (komplette) Sprachentwicklung verzerrt, welche die Kinder dieser Klassenstufe bereits erreicht haben.

CUARTO BIMESTRE

1° GRADO

Ago. - Sept.

ESPAÑOL

A. Demuestra destrezas para escuchar, hablar, leer y escribir palabras formadas por sílabas inversas (vocal-consonante) si:

1) Utiliza palabras de dos sílabas, ejemplo: isla, patio, árbol

2) Utiliza palabras de cuatro sílabas, ejemplo: Indígena, empanada

B. Demuestra destrezas para escuchar, hablar, leer y escribir palabras formadas por sílabas compuestas cerradas (consonante-vocal-consonante) si:

1) Utiliza palabras de dos sílabas, ejemplo: bosque, milpa

2) Utiliza palabras de tres sílabas, ejemplo: mercado, bandera, Lempira

3) Declama poesías de una y dos estrofas y responde a preguntas de acuerdo al contenido de éstas.

C. Demuestra destrezas para escuchar, hablar, leer y escribir, si:

1) Utiliza el punto, la coma, signos de admiración y de interrogación.

2) Utiliza letra inicial mayúscula en nombres propios y al inicio de oraciones.

3) Interpreta el significado de oraciones, textos cortos y se comunica oral y gráficamente.

Rendimientos Básicos que por su naturaleza o alcance deben aplicarse permanentemente en todos los hitos

¡Vamos a leer!

isla

isla

is

escalera
escuela
isleño

os

espejo
asma
astilla

us

escudo
espuma
asno

as

es

– ¿Vives en la isla de Utilla?

– Sí. Es una isla pequeña y bella.
Es como un juguete querido.
Como todo niño utilleño, amo mi isla.

Objetivos:

- Iniciar el estamento de las sílabas inversas con las familias silábicas de la s.
- Leer palabras generadas con la familia silábica y con sus consonadas.
- Ampliar el vocabulario escrito incorporando listas de palabras con las sílabas estudiadas en posición final.

Actividades sugeridas al maestro o a la maestra:

- Destacar el trabajo que se realiza en el departamento insular de Honduras.
- Sigir el proceso metodológico de esta lección en el rotafolio.
- Hacer énfasis en el sonido de la letra s.
- Utilizar tarjetas para ampliar el vocabulario.

74

Spanisch

A. Zeigt Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens von mit inversen Silben (Vokal - Konsonant) gebildeten Wörtern beim:

1.) Gebrauch zweisilbiger Wörter, z. B.:

isla (Insel), patio (Innenhof), árbol (Baum)

2.) Gebrauch viersilbiger Wörter, z.B.:

...

4. Bimester, 1. Klasse August-September

Abb. 1: Mindestleistungen für das 4. Bimester der 1. Klasse. (SE, 2002b: 10)

Zielen

- Das Thema inverser Silben mit der silabischen Familie s beginnen.
- Mit der Silbenfamilie und mit bereits bekannten Wörtern gebildete Wörter lesen.
- Erweiterung des geschriebenen Vokabulars durch Integrierung von Wortlisten mit den gelernten Silben in finaler Position.

Abb. 2: Lektion „isla“. Lehrbuch Español 1 (Spanisch 1), Serie Escuela Morazánica. (SE, 1998: 74)

Dem Lehrer oder der Lehrerin vorgeschlagene Aktivitäten

- Die Arbeit des Insel-Departements in Honduras hervorheben.
- Den methodologischen Ablauf dieser Lektion auf dem Flipchart verfolgen.
- Klang des s-Lautes betonen.
- Zur Wortschatzerweiterung Karten benutzen.

Abb. 1 und Abb. 2): Präsentation des generierenden Wortes, die Silbenfamilie, in diesem Fall die inversen mit <s> geformten Silben, Beispielwörter sowie Sätze, die Wörter mit den entsprechenden Silben enthalten. Am Ende der Lektion werden den Lehrkräften in einem

Kasten und in kleiner Schrift die Ziele der Lektion¹¹ erläutert und einige Aktivitäten vorgeschlagen.

Spielerische und literarische Texte sind im Vergleich mit den Lese- und Schreibübungen des obengenannten Typs rar. Die ersten tauchen am Ende des Lehrbuchs auf, nachdem die gesamte kulturelle Technik des Schreibens vorgestellt wurde. Diese Lektionen werden unter dem Motto „Ich kann schon lesen!“ geführt. Damit wird die zugrundeliegende Konzeption deutlich: Die Kinder bekommen Zugang zu Texten als solchen, wenn ihnen die kulturelle Technik des Schreibens komplett vermittelt wurde.

In der zweiten Klasse werden diese Fähigkeiten eher geübt als vertieft und bereichert. Außerdem müssen die Schülerinnen und Schüler mit dem Erlernen der Rechtschreibung beginnen sowie mit den grammatikalischen Kategorien wie grammatikalischer Satz, Subjekt und Prädikat, Verb, Substantiv, Adjektiv etc.

Andere Lern- und Lehrmaterialien in der ersten und zweiten Klasse sind die Schreibhefte 1 und 2 sowie das Flip-Chart.

Im *Schreibheft 1* gibt es Übungen zur Festigung der Inhalte der Lektionen im Lehrbuch, also des generierenden Wortes, der Silbenfamilie und der Phrasen und Sätze (González, 1996:2), wie sich aus dem folgenden Beispiel ersehen lässt:

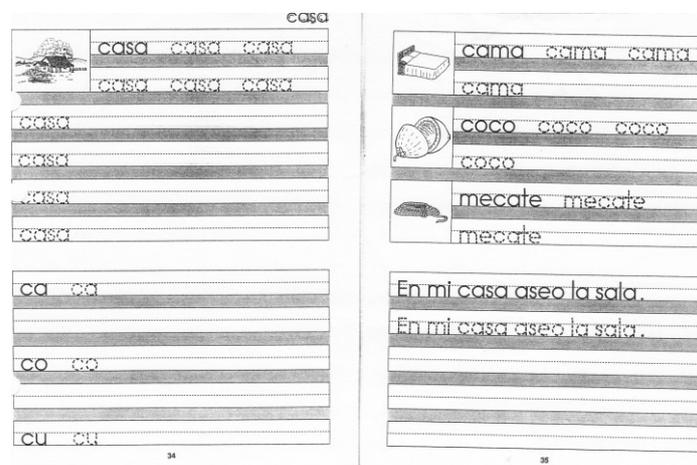


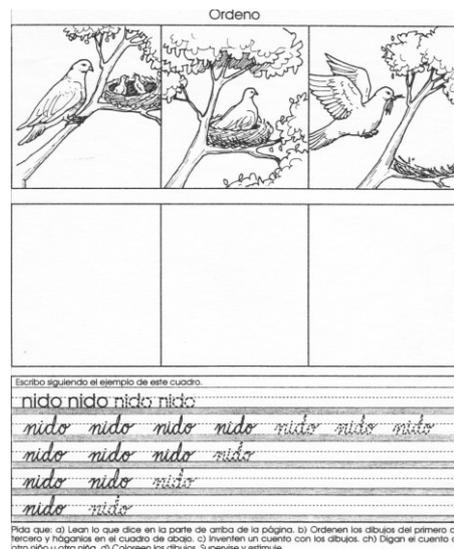
Abb. 3: Lektion „casa“ (Haus), aus dem Schreibheft 1, Reihe Mi Honduras, 1995

Das *Schreibheft 2* enthält Lektionen sowohl mit Übungen zur schriftlichen Komposition, z.B. auf Grundlage von Bildern, die zunächst geordnet werden müssen, eine Geschichte

¹¹ Obwohl es sich bereits um eine verbesserte Version der Lehrbücher handelt (1998), enthalten sie immer noch viele Fehler, z.B. beim letzten Lernziel der Lektion „isla“ (Insel) (s. Abb. 2): Es gibt kein spanisches Wort, das die Silben *as*, *es*, *is*, *os* oder *us* in Endposition hat. Einsilbige Wörter mit diesen Silben gibt es, wenn auch nur wenige, z.B. die Form des Verbs *ser* im Indikativ Präsens: ella **es** maestra (sie ist Lehrerin). Außerdem **as**: Karte Ass im Kartenspiel.

schreiben, als auch Schriftübungen (s. u. Beispiel). Allerdings gibt es auf dem Land nur wenige Lehrkräfte, welche die Kinder zur Entwicklung des ersten Übungstyps anregen. Damit verpasst man nicht nur eine der wenigen Gelegenheiten in den Lehr- und Lernmaterialien, bei denen die Kinder in mehr oder weniger unabhängiger Form einen Text formulieren, sondern man verleitet sie auch dazu, eine mechanische Idee der Schrift zu entwickeln: Schrift als das Aneinanderreihen von Silben, Wörtern und Sätzen.

Ich ordne (die Bilder der Reihenfolge nach)



Ich schreibe wie im Beispiel in diesem Bild.

nido (Nest)

Fordern Sie die Kinder auf: a) zu lesen, was im oberen Teil der Seite steht, b) die Zeichnungen von eins bis drei zu ordnen und in die untenstehenden Felder zu zeichnen, c) mit den Zeichnungen eine Geschichte zu erfinden, ch) die Geschichte einem anderen Kind zu erzählen, d) die Zeichnungen auszumalen. Betreuen Sie die Kinder und regen Sie sie an.

Abb. 4: Lektion „nido“ (Nest) aus dem Schreibheft 2, Serie Mi Honduras, 1995.



Abb. 5: Flip-Chart (SE, 1998)

Das *Flip-Chart* richtet sich vor allem an die Lehrerinnen und Lehrer, da es nicht nur das generierende Wort und die Silbenfamilie groß genug anzeigt, sodass die ganze Klasse sie lesen kann, sondern auch methodologische Hinweise zur Entwicklung der Lektionen im Lehrbuch im Unterricht gibt, der üblicherweise in den ersten beiden Klassen frontal erfolgt.

Wie hier ersichtlich wird, sind die Lehr- und Lernmaterialien der ersten und zweiten Klasse nicht darauf ausgerichtet, autonom zu schreiben, und es gibt nur wenige Übungen, die den Kindern die Möglichkeit geben, mehr oder weniger unabhängig und mit einem spezifischen Zweck einen Text zu produzieren. Literale Ereignisse kommen demnach in diesen Klassenstufen so gut wie nie vor.

Von der dritten bis sechsten Klasse sind die Inhalte in Selbstlernheften nach Einheiten organisiert. Jede Einheit besteht aus Lektionen. Diese Lektionen entwickeln den Inhalt in

Form von Übungen, die paarweise, in Gruppen, allein oder mit der ganzen Klasse bearbeitet werden. So wird das unabhängige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert und den Lehrkräften der parallele Unterricht verschiedener Klassenstufen erleichtert.

Generell sind die Inhalte in vier (4) Themen gegliedert: Kommunikation und Sprache, Wortbildung, Grammatik und Schreiben von Texten. In der fünften und sechsten Klasse sind diese Inhalte schwer zu identifizieren, da sie in den Selbstlernheften nur unstrukturiert präsentiert sind.

Das Thema *Kommunikation und Sprache* wird über Definitionen sehr abstrakt präsentiert. In der dritten Klasse erscheinen zum Beispiel die Themen *mündliche, schriftliche und mimische Sprache*. In der vierten Klasse werden diesen erneut behandelten Themen die zentralen Elemente der Kommunikation hinzugefügt (Sender, Empfänger, Botschaft). Aufgrund der Form, in der die Inhalte besonders in den Lernmaterialien dargestellt sind, werden die Schülerinnen und Schüler nicht darin gefördert, diese Themen in realen Kommunikationskontexten zu bearbeiten, und können daher keinen Bezug zwischen den Themen und ihren eigenen Kommunikationserfahrungen herstellen. Stattdessen werden sie dazu angeleitet, über Memorisieren zu lernen. Gleiches gilt für die Themen der fünften und sechsten Klasse wie unter anderem Fernsehen, Radio, Zeitung, Theater, Kino, Roman und Aufsatz.

Viele der Themen wie Akzentuierung, Zeichensetzung und Konjugation erscheinen zwar ab der dritten Klasse in den RBEs, den Lehrbüchern und den Selbstlernheften, aber eine große Zahl der Schülerinnen und Schüler haben selbst in der Sekundarstufe noch große Schwierigkeiten mit ihnen.

Unter das Thema Texteschreiben fallen außer den literarischen Texten (Geschichte, Fabel, Gedicht, etc.) pragmatische Texte wie Brief, Tagesordnung, Protokoll, Bericht etc. Für die einzelnen Kategorien werden Definitionen und Beispiele gegeben. Allerdings wird nicht gefördert, dass die Schülerinnen und Schüler selbst reale kommunikative Kontexte erarbeiten, damit sie nicht nur ihre (Makro- und Super-) Struktur und ihr Konzept konstruieren können, sondern auch ihre jeweiligen Funktionen erkennen. Schließlich tritt die Mehrheit dieser Texte im Kontext der Kinder sowohl in der Stadt als auch auf dem Land auf. (s. Kap. 5 der vorliegenden Arbeit).

Die Tatsache, dass die obengenannten Inhalte ab der dritten Klasse erscheinen, lässt auf ein spiralförmiges Curriculum schließen, in dem die Themen von Klassenstufe zu Klassenstufe vertieft werden. Das ist hier aber nicht der Fall. Viele der Themen werden in mehreren Klassenstufen wiederholt. Das Thema *Abschnitt* erscheint zum Beispiel von der

dritten bis sechsten Klasse, ohne dass dabei verschiedene Aspekte, wie z.B. der Abschnitt in Bezug zum Satz, zu einem anderen Abschnitt oder zum ganzen Text, behandelt werden. Es wird auch nicht von Abschnitten in Texten aus realen Kommunikationskontexten ausgegangen, z.B. aus Texten der Schülerinnen und Schüler. Stattdessen werden die Abschnitte mit dem Ziel und auf eine Weise konstruiert, dass die mit den Texten der Kinder verbundenen Schwierigkeiten und Herausforderungen nicht berücksichtigt werden, wie zum Beispiel die Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz, die Einführung neuer Individuen und ihre Verknüpfung mit bereits bestehenden etc.

Es ist also festzuhalten, dass die Lehrinhalte sich (in den ersten beiden Klassen) auf die Aneignung der kulturellen Technik des Schreibens sowie auf die grammatikalischen Kategorien konzentrieren. Es werden zwar verschiedene Textsorten behandelt, aber nicht gefördert, dass sie in realen Kommunikationskonzepten produziert und/oder interpretiert werden. Außerdem ist der Komplexitätsgrad der Inhalte nicht klassenstufen- und altersgerecht. Vor allem sind aber die Texte nicht den Erfahrungen und verbalen Kontexten der Kinder angepasst, In Folge haben die Schülerinnen und Schüler wenig Gelegenheit ihre schriftlichen Kommunikationskompetenzen zu entwickeln und sich die Funktionen der Schrift anzueignen. So kritisieren Street und Brian auch entsprechend „die Tendenz, sich auf Kosten anderer Aspekte auf bestimmte syntaktische und formale Charakteristika der Sprache zu konzentrieren“ (Street/ Brian, 2004: 191), was unter anderen zur Folge hat, dass „der Literalitätstyp, den die Kinder von ihren Kameradinnen und Kameraden und in ihrer Gemeinde erlernen können gegenüber dem Muster der verschulten Literalität vernachlässigt wird“ (ebd.: 204).

1.3.2 Der Unterricht des „Spanisch als Muttersprache“

Sowohl die Planung als auch die Entwicklung des Spanischunterrichts konzentrieren sich in der ersten und zweiten Klasse vornehmlich auf das Unterrichten der in den Lehrbüchern präsentierten Lektionen und in der dritten bis sechsten Klasse auf die Selbstlernhefte.

Die Unterrichtsplanung wird im Allgemeinen in den städtischen Schulen realisiert. In den Schulen auf dem Land ist sie weniger häufig, obwohl gerade die Struktur vieler dieser Schulen mit einer Lehrkraft und Parallelunterricht mehrerer Klassenstufen sie erforderlich macht. Die Lehrerinnen und Lehrer berufen sich auf Zeitmangel und die Schwierigkeit, für zwei oder mehr Klassenstufen gleichzeitig zu planen.

Der Unterrichtsverlauf. Aufgrund des Parallelunterrichts mehrerer Klassenstufen in den Schulen, ist es durchaus üblich, dass die Lehrerin/der Lehrer zunächst den höheren Klassen eine Einweisung zu den Lektionen oder Aktivitäten und Aufgaben gibt, die sie im

Selbstlernheft bearbeiten sollen, und sich dann darauf konzentriert, die ersten zwei Klassenstufen zu unterrichten. Der Unterricht besteht im Prinzip darin, gemäß den methodischen Schritten auf dem Flip-Chart den Lektionen im Lehrbuch zu folgen, und wird normalerweise als Frontalunterricht abgehalten, während die anderen Klassenstufen, besonders die 5. und 6. Klasse, mit nur wenig Anleitung durch die Lehrkraft in Gruppen die Lektionen in den Selbstlernheften bearbeiten. In den Ein-Lehrer-Schulen (eine Lehrkraft unterrichtet parallel alle Klassenstufen) und Zwei-Lehrerschulen (eine Lehrkraft unterrichtet zwischen zwei und drei Klassenstufen parallel) ist die Situation noch weitaus kritischer¹².

Die Lehrkräfte in Schulen, in denen parallel mehrere Klassen unterrichtet werden, versuchen dem Zeitmangel im Unterricht der dritten bis sechsten Klasse entgegen zu wirken, indem sie bessere Schülerinnen und Schüler zu „Tutorinnen/Tutoren“ ernennen, damit sie die Übungen überprüfen und ihre Schulkameradinnen/-kameraden eine oder mehrere Klassenstufen unter ihnen bei der Bearbeitung der Aufgaben unterstützen. Im folgenden Ausschnitt aus dem Interview der Verfasserin dieser Arbeit (AG) einer Lehrkraft in einer Ein-Lehrer-Schule (DT) wird dies deutlich. (s. Anhang 10.4: Interview mit dem Lehrer der Schule „España“ von San Lorenzo)

AG: Gut, und dann **zu Oscar**, erzähl mir bitte, was du bei Oscar, in seinem Lese- und Schreibprozess gesehen hast?

DT: Schau, er, ich habe nachgedacht, ja? Unglücklicherweise, was ich dir vor einer Weile erzählt habe, man konnte nicht viel unterrichten, aber bei ihm mache ich das so... ich bin eigentlich nicht für Tutoren, aber ihn habe ich für diese Aufgabe, für die Tutorien, damit er korrigiert, ob die Anderen Fragezeichen machen, ob sie mit Großbuchstaben schreiben oder Punkte setzen, ob sie Abstand den einzelnen Aufgaben lassen usw. Er ist das einzige Kind, das ich so einsetze, ja?

AG: In seiner Klasse, in der vierten Klasse?

DT: Ja.

AG: Oder auch in anderen Klassen?

DT: Im Moment nur in der vierten Klasse.

AG: Und warum hast du ihn ausgewählt?

DT: Weil dieses Kind Fortschritte macht, also er ist immer der Allererste, der mit den Aufgaben fertig ist. Wenn Andere eine Seite haben, ist er schon eine Aufgabe weiter, d.h. er kommt vorwärts, stimmt's? Und er macht dabei nichts falsch, schreibt nichts falsch, sondern macht die Sachen gut.

Sobald die Lehrerin/der Lehrer den Schülerinnen und Schülern der ersten oder zweiten Klasse das Wissen der entsprechenden Lektion vermittelt hat, beschäftigen diese sich damit, indem sie entweder Aufgaben der Kodierung oder Dekodierung von Wörtern und

¹² „Obwohl das Bildungsministerium Anstrengungen unternommen hat, die Ein-Lehrer-Schulen auf nationaler Ebene in Zwei-Lehrer-Schulen umzuwandeln, [...] waren 1996 42% der Schulen Ein-Lehrer-Schulen.“ (Russbel, 2004:235). In den Departements Intibucá und Lempira waren 1995 49% der Schulen Ein-Lehrer-Schulen und 26% Zwei-Lehrer-Schulen. (González, 1999: 1).

Sätzen machen und in ihrem Schreibheft Schönschrift üben oder indem sie in ihrem Aufgabenheft Schreibübungen machen.

Während die Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Klasse ihre Schreibübungen machen, kümmert sich die Lehrkraft um die anderen Klassen. Zwar sind die Selbstlernhefte, wie bereits zuvor erläutert, auf die Förderung unabhängigen Arbeitens ausgerichtet, sei es paarweise, in Gruppen und/oder alleine, aber der Unterricht erfolgt im Allgemeinen als Frontalunterricht. Ab der Präsentation der Lösung für ein bestimmtes Problem durch eine Gruppe, erklärt die Lehrkraft, ob diese korrekt ist oder falsch. Ist sie falsch, leitet sie die ganze Klasse bei der Suche nach der richtigen Lösung an oder gibt sie selbst vor und fordert alle auf, sie in ihren Sprachheften zu korrigieren. Die Lehrerinnen und Lehrer argumentieren, dass sie auf diese Weise verfahren, weil die Klassen im Fall der Lehrerinnen und Lehrer an den städtischen Schulen entweder sehr groß sind (zwischen 35 und 40 Schülerinnen und Schüler pro Klasse) oder wie im Fall der Lehrkräfte an den Landschulen mehrere Klassen auf einmal unterrichtet werden müssen. Sie sind sich allerdings trotzdem der Tatsache bewusst, dass dieses Verfahren es unmöglich macht, die Arbeit jedes Paares oder jeder Gruppe und noch weniger jeder/jedes Einzelnen zu verfolgen. So werden die verschiedenen von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagenen Lösungsformen nur sehr wenig dazu genutzt, den Lernprozess der mündlichen und/oder schriftlichen Sprache zu einer Erfahrung der Konstruktion von Kenntnissen, Prozessen und Verhaltensweisen gegenüber dem Lesen und Schreiben, der Schrift zu machen.

Die Bearbeitung der Lektionen in den Selbstlernheften stellt in sich ein häufiges *literales Ereignis* der dritten bis sechsten Klasse dar, da die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Anweisungen lesen und interpretieren, sondern auch Konzepte und Beispiele lesen und interpretieren müssen sowie die Aufgaben bearbeiten oder Lösungen für die Probleme in diesen finden sollen. Allerdings wird dieses literale Ereignis nicht genutzt, um zum Beispiel die damit verbundenen Lese- und Schreibkompetenzen zu entwickeln. Das zeigt sich in den Schwierigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel mit den Anleitungstexten haben oder generell mit dem Lektüeverständnis. Die Lektionen in den Selbstlernheften wiederum sollen ja in Gruppen bearbeitet werden, was die Entwicklung verbal-oraler und verbal-schriftlicher Interaktionen mit sich bringen sollte. Leider wird diese Interaktion jedoch darauf reduziert, dass etwa sechs Schülerinnen und Schüler an einem hexagonalen Arbeitstisch zusammen sitzen, wo die Kinder sich dann damit beschäftigen, die

Lektion im Selbstlernheft in ihr Sprachheft¹³ zu übertragen, anstatt gemeinsam in der Gruppe Formen zu finden, die Lektionen zu bearbeiten und Lösungsvorschläge zu suchen.

In einer vom FEBLI-Projekt 1998 an 20 Schulen im Departement Intibucá durchgeführten Studie zur Entwicklung des wirklichen Curriculums, gaben die Lehrerinnen und Lehrer der ersten bis sechsten Klasse an, dass die Schülerinnen und Schüler am meisten Schwierigkeiten mit dem Thema der Schreibkompetenzen haben („Komposition, Redaktion, Narration“). Es wird sogar „für die dritte bis sechste Klasse als Thema der ‚Schwierigkeitsstufe eins‘“ angesehen (ebd.: 8). Der Gebrauch der Zeichensetzung mit direktem Bezug zur Textstrukturierung wird in der dritten und vierten Klasse ebenfalls als Thema der „Schwierigkeitsstufe eins“ betrachtet und in der fünften Klasse der „Schwierigkeitsstufe drei“ (ebd.). Das Leseverständnis „zeigt sich in der Schwierigkeit, den Hauptgedanken eines Absatzes zu identifizieren und einen schriftlichen Text zu analysieren und zu interpretieren“ (ebd.).

Unter den Themen, die mit der Schriftnorm zu tun haben, bereiten die meisten Schwierigkeiten die Konjugation (von der dritten bis sechsten Klasse „Schwierigkeitsgrad zwei oder drei“), der grammatikalische Satz (in der fünften Klasse „Schwierigkeitsgrad eins“), die Akzentuierung (in der vierten und dritten Klasse entsprechend „Schwierigkeitsgrad zwei und drei“) und die Satzkonkordanz (in der dritten Klasse „Schwierigkeitsgrad zwei“). (ebd.) Obwohl das Thema der „Akzentsetzung“ von der zweiten bis fünften Klasse behandelt wird, ist sein Schwierigkeitsgrad „nach Erfahrungen mit den Texten der Kinder wie auch der Lehrer“ (ebd.) höher als von den Lehrkräften angegeben. Auch das Thema „Satzkonkordanz“ hat laut einer 1995 in Lempira und Intibucá zur Entwicklung der Schrift bei Kindern der dritten Klasse durchgeführten Studie einen höheren Schwierigkeitsgrad als von den Lehrkräften eingeschätzt: „Die Schreibebeiten der Kinder zeigen im morphosyntaktischen Plan den höchsten Grad an Inkonsistenz auf der Ebene der Konkordanz von Genus und Numerus, die im Satz gegeben sein muss“ (González, 1998: 356).

Die Bewertung. Jede Lehrkraft bewertet den Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler nach eigenen Kriterien. „Es gibt Unterschiede zwischen den städtischen Schulen mit mehreren Lehrkräften und den ländlichen Ein- oder Zwei-Lehrerschulen bezüglich des für das Bestehen geforderten Lernniveaus. Das zeigt sich darin, dass Schüler, die an einer Mehr-Lehrer-Schule in der Stadt durchgefallen sind, häufig ein höheres Lernniveau aufweisen als Durchfaller am zweiten genannten Schultyp.“ (Chávez, et al., 2004:70-71)

¹³ Es gibt sogar einige Fälle von Schülern, welche die gleiche Lektion eines Lernhefts mehrmals in ihr Sprachheft übertragen haben.

Allerdings erarbeiten viele der Lehrkräfte Evaluationen mit Aufgaben ähnlicher Struktur und ähnlichen Inhalts wie die in den Lehrbuchlektionen und Lernheften präsentierten Aufgaben. Damit wird die Möglichkeit vergeben, den tatsächlichen Fortschritt der Schülerinnen und Schüler in den mündlichen und schriftlichen Kompetenzen festzustellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die Lehr- und Lernmaterialien als auch der Ablauf des Spanischunterrichts in der ersten und zweiten Klasse von Beginn an eine Trennung zwischen der Aneignung der kulturellen Technik des Schreibens und der Bildung einer autonomen Schrift oder einer „autogenerierten Schrift“ (Ivanič/Moss, 2004:212) zeigen, die von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausgeht. Dehn formuliert es so: „Wer seinen Kindern in Klasse 1 Gelegenheit gibt, kleine Geschichten, eigene Erfahrungen oder schon Bekanntes aufzuschreiben, tut einen ersten wichtigen Schritt in diese Richtung, weil er ihnen einen persönlichen Zugang zur Schrift eröffnet.“ (Dehn, 1994: 60) Im Gegenteil dazu heißt es, „[w]o die Einführung in die Schriftkultur nur als Vermittlung einer Kulturtechnik behandelt worden ist, wie z. B. auch in der Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts [...], wird Schrifterwerb von grundlegender Bildung getrennt und damit sozialer Selektion Vorschub geleistet“ (ebd.: 58 -59). Das ist vor allem in ländlichen Gebieten der Fall, wo die Schulen fast den einzigen Zugang zur Literalität darstellen.

Die RBEs und Lernmaterialien konzentrieren sich vor allem auf die Übermittlung der kulturellen Technik des Schreibens und der Schriftnorm. Die Lehr- und Lernmaterialien sowie der Ablauf des Spanischunterrichts bringen die Schülerinnen und Schüler kaum dazu, zu verstehen, wofür in der Schule die Schriftnorm erlernt wird. Es scheint mehr so, als ob das Erlernen der kulturellen Technik des Schreibens, die Grammatik und die Orthographie ein Ziel in sich selbst darstellen und kein Mittel, um die schriftliche Sprache zu entwickeln, zu verstehen und sich ihrer zu bedienen. Die Inhalte sind so organisiert und werden so entwickelt, dass man ihre Beziehung zur mündlichen und/oder schriftlichen Sprache nicht erkennen kann (z.B. wird die Interpunktion behandelt, aber nicht ihre Funktion in der Strukturierung eines Satzes, eines Abschnitts oder eines Texts) und weniger noch die Interaktion zwischen diesen beiden. Aus den Lernmaterialien des Spanischunterrichts ergeben sich nur wenige und unzulängliche literale Ereignisse.

In einer 1992 von Chavez et al. durchgeführten Studie zum Durchfallen in der Primarschule in Honduras wird dies deutlich: Hauptgrund für das Nichtbestehen sind die unzureichenden Leistungen in den Fächern Spanisch und Mathematik (26% fallen in Spanisch durch und 23% in Mathematik. Dem steht eine Durchfallquote von 8% in den Natur- und Sozialwissenschaften gegenüber.) Die Durchfallquote ist in der ersten Klasse höher (26% gegenüber 17% in der zweiten und 14% in der dritten Klasse). (Chávez et al., 2004:71) Das

zeigt nicht nur, dass der Hauptdurchfallgrund das Nichtbestehen des Fachs Spanisch ist, sondern dass es im Allgemeinen zwei bis drei Jahre dauert, bis die Schülerinnen und Schüler sich die kulturelle Technik des Schreibens angeeignet haben.

Die Ergebnisse der Analyse des RBEs, der Lehr- und Lernmaterialien und des Spanischunterrichts bestätigen sich auch in den Spanischprüfungen der Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE) (Externe Einheit zur Qualitätsmessung in der Bildung), die gegenüber den vom Bildungsministerium geforderten 60% zum Bestehen 66% richtige Antworten fordert. Die Ergebnisse dieser Prüfungen auf nationaler Ebene von 1997 bis 2000 hielten sich in den dritten (41%) und sechsten (46%) Klassen in den vier Jahren fast auf dem gleichen Niveau (UMCE, 2000: 49-50). In den ländlichen Gegenden sind diese Ergebnisse noch niedriger: von 1998 bis 2000 lagen sie in der dritten Klasse bei 37% und in der sechsten bei 44%. (UMCE, 2000: 36). Diese Ergebnisse werden auch in der von UNESCO-PREALC für die Jahre 1998-2000 durchgeführten Ersten Internationalen Vergleichsstudie zu Sprache und Mathematik in der Grundbildung (Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemáticas de Educación Básica) reflektiert. Die Ergebnisse für Spanisch in der dritten und vierten Klasse in Honduras sind die niedrigsten in der Region Lateinamerika (216 Punkte). Der Durchschnitt der Region Lateinamerika beläuft sich auf 259 Punkte. (2002, Hernández: 238)

Diese Ergebnisse sind nicht nur weiterhin niedrig, sondern fallen jeweils in 2002 und 2004 noch weiter: „Im Fach Spanisch sank dieser Prozentsatz um etwa zwei Prozentpunkte“ (UMCE, 2005a: 1). Die 40% richtigen Antworten in 1997 sinken 2002 auf 38% und 2004 auf 39%. (ebd.: 26) In den ländlichen Schulen ist die Situation besonders kritisch, vor allem in den Schulen in indigenen Regionen und in Ein-Lehrer-Schulen. In Intibucá erreichten die Schülerinnen und Schüler in Schulen in nicht-indigenen Regionen 2004 zum Beispiel entsprechend in der dritten und sechsten Klasse 38,5% und 43,6%, während die Schülerinnen und Schüler im indigenen Kontext – also im Lenca-Kontext von Intibucá – in diesen Klassenstufen entsprechend 34,1% und 40% erreichten. (UMCE, 2005b:46) In den Ein-Lehrer-Schulen ist die Situation besonders gravierend. Im Vergleichsjahr erreichten die Ein-Lehrer-Schulen in Intibucá entsprechend in der dritten und sechsten Klasse 30,5% und 37,7%, während Mehr-Lehrer-Schulen in diesen Klassenstufen 36,5% und 42% erreichten. (ebd.: 34)

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen in der Primarschule in Honduras weiterhin ein strukturelles Problem ist, z.B. ist die am wenigsten beherrschte Lesekompetenz die „Identifizierung des Hauptgedankens“ eines Textes:

entsprechend 47,92% und 47,91% der Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse „beherrschen diese Kompetenz nur unzureichend“. (UMCE, 2005b: 60-61)

1.4 Projekt zur Förderung der Grundbildung in Lempira und Intibucá (FEBLI). Ein didaktischer Vorschlag zur Förderung des Lesens und Schreibens

Das FEBLI-Projekt ist Ergebnis eines Abkommens zwischen dem Bildungsministerium (Secretaría de Educación de Honduras) (SE) und der deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Ziel des Projektes ist es, vor allem in den ersten drei Klassenstufen einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität des äußerst schwach entwickelten und wenig leistungsfähigen Grundbildungswesens in den zwei sozioökonomisch und sozial rückständigen Departements im Land zu leisten: Lempira und Intibucá (GTZ, 1992: 1). Das Projekt hat eine Laufzeit von etwa acht Jahren (Juni 1994 bis 2002), die sich in die Phasen Entwicklung und Erprobung (6/1994 bis 12/1997), Durchführung und ggf. Ausweitung (01/1998 bis 12/2000) sowie Konsolidierung (01/2001 bis 12/2002) aufgliedert¹⁴. (ebd. 10)

Zum Erreichen des zuvor genannten Zwecks wurden die folgenden Ziele festgelegt: die Verbesserung der pädagogischen Aufgabe der Lehrkräfte; die Anpassung des Lehrplans, (vor allem im Fach Spanisch und in den Naturwissenschaften Anm. d. Verf.), an die Notwendigkeiten und Gegebenheiten der Region; die Ausarbeitung von und Ausstattung der Schulen mit angemessenen Lehr- und Lernmaterialien (besonders Handreichungen für Lehrkräfte und Schulbibliotheken); die Einbeziehung der Dorfgemeinden in schulische und außerschulische Bildungsprozesse und eine effizientere Schulverwaltung sowie die Verbesserung der Infrastruktur im Grundbildungsbereich. (ebd. 1)

Prozess der Lehrplananpassung im Fach Spanisch

Das Projekt konzentriert sich auf den Prozess der Lehrplananpassung im Fach Spanisch, weil dieses nicht nur eine wesentliche Rolle im gesamten Lernprozess der Schule spielt und die höchste Durchfallquote in den ersten drei Klassenstufen aufweist, was wiederum dazu führt, dass diese Klassenstufen als solche wiederholt werden müssen (s. Abschnitt 1.3.2 Der Unterricht des „Spanisch als Muttersprache“), sondern auch weil das Fach von den

¹⁴ Die Verfasserin der vorliegenden Studie arbeitete bei diesem Projekt im Departement Intibucá und bei der Entwicklung des Konzepts und der Strategie für die curriculare Anpassung des Fachs Spanisch des Projekts während der ersten beiden Phasen als hauptverantwortliche technische Beraterin.

Bildungsprojekten im Land kaum abgedeckt wird¹⁵ und von Seiten der Lehrer eine Nachfrage nach Weiterbildung in den Inhalten und der Methodologie dieses Fachs besteht.

Ausgangspunkt ist der Prozess der Anpassung des offiziellen Lehrplans in den RBEs, den Lehrbüchern und dem wirklichen Curriculum, d.h. der Entwicklung im Unterricht (s. Abschnitt 1.3.2. Der Unterricht des „Spanisch als Muttersprache“), an die Bildungsbedingungen sowie soziokulturellen Bedingungen in der Region. Dieser Prozess erfolgt grundlegend in zwei Phasen.

Erste Phase. Die erste Phase ist die der Entwicklung und Erprobung (06/1994 bis 12/1997). Während dieser Phase werden Diagnosen und Untersuchungen über die Situation der Schulen und vor allem über den Spanischunterricht, die Lehr- und Lernmaterialien und die Entwicklung des Lesens und Schreibens bei den Kindern (s. Abschnitt 1.3) sowie die soziolinguistischen und kulturellen Bedingungen in der Region (s. Abschnitt 5.1.3) durchgeführt. Außerdem wird die Gesamtheit der Konzepte, didaktischen Strategien und Bildungsmaterialien entwickelt und validiert, die zusammen mit der Weiterbildung der Lehrkräfte vor Ort den Fokus des Prozesses der Lehrplananpassung im Fach Spanisch bilden und im Allgemeinen der gesprochenen und geschriebenen Sprache in der Schule.

Dieser Fokus wurde in 24 Pilotschulen entwickelt (12 pro Departement), die so ausgewählt wurden, dass sie für die beiden soziokulturellen Zonen (Lenca-indigen und mestizisch) der zwei Departements und ihre Bildungssituation (Ein-Lehrer-Schulen, Zwei-Lehrer-Schulen, Mehr-Lehrer-Schulen) repräsentativ sind.

Zweite Phase. Die zweite Phase ist die der Durchführung und Ausweitung (1998- 2000). Sie ist charakterisiert von der Ausweitung des Fokus der curricularen Anpassung im Fach Spanisch auf departementaler Ebene. Die Ausweitung erfolgt unter technischer Anleitung durch das Projekt über die Distriktaldirektoren und Koordinatoren der Centros de Aprendizaje Docente (CAD) (Studienzentren für Lehrkräfte). Es wird die Strategie der *Weiterbildung vor Ort* angewandt. Parallel wird der Prozess der Lehrplananpassung, wenn auch in geringerer Zahl (sechs pro Departement), in den Pilotzentren weitergeführt. Der Prozess konzentriert sich auf die Selektion und Aktualisierung der grundlegenden Inhalte im Fach Spanisch von der ersten bis sechsten Klasse und auf seine Validierung in den Weiterbildungsworkshops der Lehrkräfte. Die Aktualisierung der Inhalte wird ergänzt durch

¹⁵ Wie im Abschnitt 1.2.2 erläutert, konzentriert sich die Weiterbildung der Lehrkräfte in den Jahren 1987 bis 1996 auf die Kenntnis und Anwendung der RBEs und Lehrbücher für Spanisch, da die SE sie in diesen Jahren editierte und verteilte.

die Ausarbeitung einer Handreichung für Lehrkräfte mit Lektionen zu den Themen, die diese als die komplexesten eingeordnet haben¹⁶ (s. Abschnitt 1.3.2).

Wie in Abschnitt 1.3 angeführt, sind die zwei zentralen Probleme der Lehr- und Lernmaterialien und des Spanischunterrichts wie folgt: 1.) die Betrachtung des Prozesses der Aneignung der Schrift im Prinzip als die Vermittlung der kulturellen Technik des Schreibens und der Schriftnorm 2.) die Unangemessenheit dieses Prozesses an die soziokulturellen und linguistischen Bedingungen der Region, d.h. die Tatsache, dass die Mehrheit dieser Schulen sich in Gemeinden befindet, wo die mündliche Sprache dominiert.

Der *Fokus von FEBLI* liegt auf den Grundkonzepten des Konstruktivismus und sieht die Kinder als Lernzentren an, d.h. als Subjekte, die ausgehend von dem, was sie bereits wissen, und in Interaktion mit ihrer Umgebung Wissen konstruieren. Im Prozess der Schriftaneignung geht das Lernen über die Aneignung der kulturellen Technik des Schreibens und der schriftlichen Norm hinaus. Man geht davon aus, dass die Kinder von Beginn ihrer Schulzeit an mit realen Schriftsituationen interagieren und sich schrittweise ihre verschiedenen Funktionen aneignen, während sie weiter ihre gesprochene Sprache entwickeln. Das impliziert eine Konzeption des Spanischunterrichts, welche die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer und der Schule so verändert, dass sie die Kinder darauf vorbereiten, an den verschiedenen Literalitäten teilzunehmen, mit denen sie sowohl in der Schule als auch außerhalb interagieren müssen/werden müssen.

Man geht vom bestehenden Wissen der Kinder und dem soziokulturellen und linguistischen Kontext aus, in dem sie interagieren:

a) *psycholinguistische Entwicklung*. Wenn die Kinder in ländlichen Gegenden mit der Schule beginnen, hat die Entwicklung der gesprochenen Sprache und ihrer mündlichen kommunikativen Kompetenzen noch nicht das durchschnittliche für Kinder ihres Alters erwartete Entwicklungsniveau erreicht. Ihr »Umgang mit Schrift« (Hüttis-Graff, 1996: 34) existiert praktisch nicht. Die Schule muss also einen Raum bilden, der die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen kommunikativen Kompetenzen fördert.

b) *Überwiegend oraler kultureller Kontext*. Der Großteil der Schulen in den Departements Intibucá und Lempira befindet sich in ländlichen Gegenden (92.8% in Intibucá und 94% in Lempira gegenüber 86.56% auf nationaler Ebene) (Tábora, 2000: 38; González, 1999: 1),

¹⁶ Diese Publikation erscheint erst im Jahr 2003 unter dem Titel „Manual para Docentes. Guías didácticas. Área de Comunicación (Español). Primer y Segundo Ciclo de la Educación Básica“ (Handbuch für Lehrkräfte. Didaktische Handreichungen. Bereich Kommunikation (Spanisch). Erster und zweiter Zyklus der Grundbildung) im Kontext des Neuen Nationalen Curriculums von Honduras.

was im honduranischen Kontext und besonders in diesen Departements bedeutet, dass die Mehrheit der Schulen sich in einem überwiegend oralen kulturellen Kontext befindet, d.h. soziale und familiäre Beziehungen werden vorherrschend über die gesprochene Sprache gepflegt und nur einige Aspekte des Gemeindelebens werden über die Schrift abgewickelt (s. Kapitel 5). Außerdem gibt es in den Gemeinden wenig gedruckte Materialien. Das hat zur Folge, dass die Kinder nur mit einer vagen Idee dessen, was Schrift ist und wozu sie gut ist, zur Schule kommen.

Funktion der Schule. Eine der wesentlichen Funktionen der Schule ist es, einen Raum zu bilden, der die Aneignung der Schrift sowie die Entwicklung ihrer Funktionen nicht nur *kognoscitiv*, d.h. ausgehend von der Reflektion der Schrift während ihrer Aneignung und der Bildung grundlegender fachkundlicher Kenntnisse, sondern ausgehend von ihrer *kommunikativen Funktion*, also über die Teilnahme an den sozialen über die Schrift abgewickelten sozialen Interaktionen, sowie ihrer *ästhetisch-literalen Funktion* oder die Entwicklung des Imaginären über das Lesen und/oder die Neuschaffung oder das (Neu)Schreiben von Poesie, mündlicher Literatur und Kinderliteratur.

Um diese Funktionen zu erreichen wird anhand von zwei grundlegenden Zielen gearbeitet: die Förderung einer „Schriftkulturellen Identität“ (Dehn, 1996: 12) in den Kindern sowie die Förderung einer „elementaren Schriftkultur“ (ebd.) von Seiten der Schule. Das erste Ziel sieht die Kinder als Subjekte, die sich die Schrift aneignen, um Ideen, Kenntnisse, Gefühle, Fantasien und Wünsche etc. zu schaffen und auszudrücken. „Ihren Zugang zur Schrift finden diese Kinder, wenn es gelingt, dass sie Schrift als eine Erweiterung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten erfahren, die ihre kulturelle Identität nicht in Frage stellt, sondern weiterentwickeln hilft.“ (ebd.) Das zweite Ziel bezieht sich generell auf die Förderung „des Gebrauchs von Schrift“ (ebd.: 11). Einer „elementaren Schriftkultur“ entspricht:

„die Aufmerksamkeit auf Geschriebenes, auf Zeichenhaftes überhaupt (beim Weg zur Schule [...]), die Aufmerksamkeit auf den Vorgang des Notierens und der Informationsentnahme bei anderen und die Aufmerksamkeit auf die Wirkung dieser Tätigkeiten; dazu gehört das Zuhören beim Vorlesen, die Kenntnis literarischer Inhalte und die Adaption von Erzählstrukturen [...]; dazu gehört die Erfahrung einer Beziehung zwischen erlebter und dargestellter Welt (etwas artikulieren zu können, etwas gestaltet vorzufinden); die Erfahrung selbst etwas zu Papier gebracht zu haben, das persönlich wichtig ist und das andere lesen können, und die, im Lesen Neues zu erfahren oder Vertrautes bestätigt zu finden; auch die Möglichkeit, sich mit Schrift (lesend und schreibend) aus der aktuellen Situation zurückziehen zu können, also die Möglichkeit, willentlich Distanz herstellen zu können; und nicht zuletzt die Bestätigung in der Gruppe der Gleichaltrigen und bei den Erwachsenen, wenn man die erwarteten Anforderungen der Schule erfüllen kann.

Der Begriff »elementare Schriftkultur« akzentuiert im Unterschied zu den entfalteten Formen den *Beginn* von Schriftlichkeit, das Phänomen der Andeutung, des Anzeichens, der Spur, die es wahrzunehmen und zu entwickeln gilt. »Elementare Schriftkultur« meint nicht bestimmte Arten von Literatur – einfache Texte etwa im Unterschied zu »gehobener« Schriftkultur.“ (ebd.: 11-12).

Das zweite Ziel betrachtet die Schule demnach als einen Raum, in dem »literale Praktiken und Ereignisse« (s. Abschnitt 2.1.1 der vorliegenden Arbeit) entwickelt werden, welche die Aneignung und Entwicklung der Schrift und ihrer verschiedenen Funktionen ermöglichen, d.h. welche die Kinder darauf vorbereiten, an den verschiedenen Literalitäten teilzunehmen, mit denen sie sich in der Schule und außerhalb konfrontiert sehen.

Die zwei obengenannten Ziele konkretisieren sich in den folgenden Strategien:

Identifizierung der *oralen Literatur der Region* sowie der *Kinderliteratur* als ein Potential zur Förderung einer schriftkulturellen Identität in den Kindern, die es ihnen erlaubt, „melodische und rhythmische Formen der Sprache zu entwickeln“ (FEBLI, 2003: 8) und Wünsche, Ängste, Erfahrungen auszudrücken und/oder auszuarbeiten. Die Interaktion mit diesen Formen von der ersten Klasse an spielt eine wesentliche Rolle in der Entwicklung der ästhetisch-literarischen Funktion der Schrift in den Kindern.

Auf die gleiche Weise wird die Produktion anderer für die Entwicklung der kommunikativen Funktion der Schrift wesentlichen schriftlichen Textsorten gefördert, die sowohl in der Gemeinde als auch außerhalb gebraucht werden und welche die Kinder darauf vorbereiten, an verschiedenen literalen Praktiken und Ereignissen teilzunehmen wie dem Lesen oder Schreiben von Briefen, Karten, Quittungen, Ankündigungen, Aushängen, Nachrichten und anderen komplexeren Praktiken und Ereignissen wie der Erarbeitung und Lektüre von Land- oder Straßenkarten, verschiedenen Texten einer Schülerzeitung und/oder eines Buchs mit Geschichten, Kochrezepten oder Heilpflanzenrezepten etc.

Integration der Funktionen der Schrift sowie der Produkte der Kinder in der Unterrichtsvorbereitung und der Ablauf des Spanischunterrichts. Diese Strategie fördert außer der Aneignung der Schriftfunktionen, dass die Lehrerin/der Lehrer auf Grundlage der geschriebenen Produkte der Schülerinnen und Schüler konstant deren Lernniveau feststellt, z.B. anhand der Strukturierung ihrer Texte und der Anwendung der Rechtschreibregeln, und darauf ihre/seine Vorbereitung und den Unterrichtsverlauf stützt. Mit der Betrachtung der Produkte der Kinder bzw. deren Umgangs mit Schrift, „richtet die Lehrperson ihre Aufmerksamkeit [...] auf die Potentiale, das Können des Kindes und darauf, was, wie und woraufhin es lernt. Sie setzt damit auf die innere Strukturierungskraft jedes Kindes“ (Hüttis-Graff, 1996: 35).

Ablauf des Spanischunterrichts. Das Märchen, sei es aus der mündlichen Literatur oder aus der Kinderliteratur, wird neben anderen Textsorten zum Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung des Spanischunterrichts. Der Unterricht verläuft in drei Phasen: Erzählen und/oder Schreiben eines Textes, die Überarbeitung des Textes (von Aspekten der

Kohärenz und Kohäsion, Zeichensetzung und Rechtschreibung) sowie die thematische Entwicklung des Lernprogramms, besonders der Themen Morphosyntax und Grammatik. Dazu wird so weit wie möglich der produzierte Text benutzt. (FEBLI, 2003: 12) (ebd.: 12)

Die *erste Phase* des Unterrichts fördert die Entwicklung der Schriftfunktionen, sei es die ästhetisch-literarische Funktion mit Hilfe einer Geschichte, eines Gedichts etc. oder die kommunikative Funktion, z.B. ausgehend von einem Brief.

In der *zweiten Phase* wird der Text unter Teilnahme der ganzen Klasse oder in Gruppen überarbeitet, d.h. es werden sowohl die Struktur als auch Aspekte der Kohärenz und Kohäsion des Textes unter dem Motto „der Text kann von allen Leserinnen und Lesern verstanden werden, wobei die Verfasserin/der Verfasser die erste Leserin/der erste Leser ist“ verbessert. In dieser Phase bringt die ganze Klasse ihr bereits erworbenes Wissen sowohl der (Super- und Makro-) Struktur der entsprechenden Textsorte ein als auch der Schriftnorm. Die Lehrkraft leitet die Schülerinnen und Schüler über offene Fragen in der Identifizierung der zu verbessernden Aspekte an und fördert gleichzeitig unter den Schülerinnen und Schülern die Auto- und Koevaluation. In dieser zweiten Phase des Unterrichts wird vor allem an der kognoscitiven Funktion der Schrift gearbeitet.

Die *dritte Phase* der Vorbereitung und des Unterrichtsablaufs konzentriert sich auf eins der Themen des RBEs, so weit möglich ausgehend vom von der Klasse überarbeiteten Text, z.B. Satz-, Verb- und Adjektivkonzept, Gebrauch der Satzzeichen etc. Auch in dieser Phase wird die kognoscitive Funktion der Schrift entwickelt, da die geschriebene Sprache systematisch reflektiert wird.

Räume zur Förderung des Lesens und Schreibens.

Zur Ergänzung des Spanischunterrichts werden Räume zur Förderung des Lesens und Schreibens geschaffen, wo Schülerinnen und Schüler (ab der ersten Klasse), Lehrkräfte und Eltern teilnehmen. Diese Räume sind von grundlegender Bedeutung für die integrale Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen, eine „schriftkulturelle Identität“ und besonders eine „elementare Schriftkultur“ in und ausgehend von der Schule. Die folgenden Räume werden geschaffen:

Organisationstage und Nutzung der Schulbibliothek. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern kommen alle zwei Wochen für drei Stunden zusammen und entwickeln verschiedene Lese- und Schreibaktivitäten mit Hilfe der Bücher in der Schulbibliothek. Diese Treffen organisieren sich in einer Reihe von immer komplexeren Aktivitäten rund um die Organisation und Nutzung der Schulbibliothek sowie die Interpretation und Produktion

verschiedener schriftlicher Textsorten. In einer Handreichung für Lehrkräfte, die von den Pilotzentren des FEBLI-Projektes validiert wurde, sind sie systematisiert¹⁷.

Die Organisation der Schulbibliothek beginnt mit der Sichtung der Bücher, weiter geht es mit ihrer Klassifizierung, Katalogisierung und Inventarisierung, um schließlich Regeln zum Umgang mit den Büchern und zur Ausleihe aufzustellen. Dabei lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgende Textsorten kennen: Anwesenheitsliste, Lesen von Etiketten kommerzieller Produkte, Lesen und Schreiben von Geschichten, Gedichten, Rezepte traditioneller Gerichte und/oder Heilpflanzen, Briefe, Regeln zur Ausleihe von Büchern, Inventarisierungskarten der Bücher und Ausleihkarten, Bearbeitung der Post des Schulbriefkastens, Bücher mit Geschichten und traditionellen medizinischen Rezepten, Maßstabskarte der Schule, Schülerzeitung etc.

Märchenbank. Die Märchenbank entwickelt sich in den Pilotzentren des Projekts als unabhängige Aktivität und wird später in die Bibliothekstage integriert. Die Kinder schreiben Märchen, Geschichten, erzählen sie nach, adaptieren oder kolorieren sie. Das können Märchen, Geschichten aus der Kinderliteratur sein oder aus der oralen Literatur ihrer Gemeinde. Zu letzteren wird ein Elternteil zu diesen Tagen eingeladen und erzählt den Kindern. Zuerst werden die Geschichten im Plenum erzählt und besprochen. Dann produzieren die Kinder neue Geschichten, die in der Märchenbank ausgestellt werden. „Hier handelt es sich um den wichtigsten Raum zur literarischen Kreation in den Schulen. Er bringt von der Vorschulzeit bis zur besseren Beherrschung des Lesens und Schreibens alle Fragen und Zweifel, Potentiale und Einfallsreichtum in den Kindern hervor [...], es ist die literarische Geschichte jeder Schule, jeder Klasse, jeden Kindes [...].“ (Berríos, 1997: 27)

Schulpost. „Die Existenz der Schulpost bietet viele Möglichkeiten der Kommunikation innerhalb der Schule und mit der Gemeinde. Viele Kinder trauen sich in den Briefen, Dinge zu sagen, die sie sonst nie äußern würden, und sie bemühen sich, diese richtig und in schöner Schrift zu schreiben.“ (FEBLI, 2001: 48) Sobald die Kinder im Spanischunterricht den schriftlichen Text „Brief“ durchgenommen haben, organisieren sie den Schulbriefkasten. Dazu benennen sie ein Team, das sich um den Briefkasten kümmert und bestimmen eine Briefträgerin/einen Briefträger. Normalerweise kümmern sich die Lehrerin/der Lehrer oder führende Persönlichkeiten der Gemeinde darum, dass die Briefe ihr Ziel erreichen. Die Kinder schreiben und beantworten die Briefe, die sie an andere Schulen, an Bewohner der Gemeinde oder an Institutionen schicken, je nach Fall allein oder in der Gruppe.

¹⁷ Die erste Ausgabe dieser Handreichung „Handbuch für Lehrkräfte. Organisation und Nutzung der Schulbibliothek. Eine Strategie zur Förderung des Lesens und Schreibens“ erscheint 2001 und wird landesweit verbreitet.

Die Strategie der Weiterbildung von Lehrkräften vor Ort

Die Zielgruppe der Weiterbildung vor Ort sind zwar die Lehrkräfte der Pilotschulen des Projekts, aber es nehmen auch einige CAD-Koordinatorinnen/-koordinatoren, Distriktdirektorinnen/-direktoren, Dozentinnen/Dozenten der Escuela Normal und Sachbearbeiterinnen/Sachbearbeiter auf zentraler Ebene der Secretaría de Educación daran teil. Die Weiterbildung vor Ort schafft einen Raum, in dem die Konzepte, didaktischen Strategien und Lehr- und Lernmaterialien des Prozesses der curricularen Anpassung im Fach Spanisch präsentiert und validiert werden. Außerdem können in diesem Rahmen die Lehrkräfte ihre pädagogische Aufgabe reflektieren, ihre Fortschritte feststellen, diese potenzialisieren und kollektivieren, oder ihre Schwierigkeiten identifizieren und Lösungsalternativen vorschlagen, diese validieren und im Anschluss im Prozess des Lehrens und Lernens anwenden. Die Weiterbildung vor Ort fördert weiterhin, dass die Lehrkräfte nicht nur den Lehr- und Lernprozess ausrichten, sondern auch beginnen zu forschen und ihre pädagogische Aufgabe zu verändern, z.B. analysieren sie das Schreibheft der ersten Klasse und wie die Kinder dieses nutzen.

Die verschiedenen in der Weiterbildung behandelten Aspekte werden in die Vorbereitung, Entwicklung und Evaluation des *Modellunterrichts mit Parallelunterricht verschiedener Klassenstufen* integriert, der ein zentrales Konzept und eine zentrale Strategie des Weiterbildungsprozesses bildet. Der Modellunterricht erfolgt unter realen Bedingungen, d.h. in einer Schule mit Parallelunterricht in mehreren Klassenstufen und wird von den an der Weiterbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern gehalten. Die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer beobachten den Unterricht mit Hilfe einer *Handreichung zur Unterrichtsbeobachtung*, die zuvor diskutiert und gemeinsam abgestimmt wurde. Nach dem Modellunterricht wird die Sachdienlichkeit der validierten Konzepte, Strategien und/oder der validierten Lehr- und Lernmaterialien auf Grundlage der Information in der Handreichung analysiert.

Da in den meisten Schulen mehrere Klassen parallel unterrichtet werden, müssen in der Unterrichtsplanung und im Verlauf des parallelen Modellunterrichts vor allem die *Handhabung und Aufteilung der Zeit und der direkten und indirekten Aktivitäten* berücksichtigt werden, d.h. die Typen von Aktivitäten, bei denen konstant die Präsenz der Lehrkraft erforderlich ist und diejenigen, welche die Kinder unabhängig entwickeln können, sowie die Zeit, die diese in Anspruch nehmen. Außerdem wie und wann eine direkte Aktivität größtmöglich in den verschiedenen Klassen gleichzeitig genutzt werden kann und wann es notwendig ist, jeder Klasse eine andere Aktivität zuzuweisen.

Ablauf des Parallelunterrichts mehrerer Klassen und Integration der Phasen des Spanischunterrichts

Im Allgemeinen und besonders von der dritten bis sechsten Klasse können die erste und zweite Phase des Spanischunterrichts gleichzeitig in mehreren Klassen entwickelt werden, d.h. das Schreiben und Überarbeiten des Textes, während die dritte Phase, also die Entwicklung der RBE-Inhalte die Trennung der Klassen erfordert. Die Lehrkraft gibt dann die notwendigen Anleitungen für die Entwicklung der Aktivität und die Schülerinnen und Schüler arbeiten unabhängig.

Die erste und zweite Klasse erfordern die Präsenz der Lehrerin/des Lehrers am meisten, da die Mehrheit der Aktivitäten in direkter Form ausgelegt ist. In diesen Klassenstufen werden vor allem die ästhetisch-literarische und die kognoscitive Funktion der Schrift entwickelt.

Von den Schülerinnen und Schülern geschriebene Produkte als Analysematerial für die Weiterbildung

Diese Produkte (Schreibhefte, Texte wie Märchen, Briefe etc.) bilden das zentrale Material für die Weiterbildung. Ihre Analyse dient den Lehrkräften nicht nur dazu, festzustellen, zu welchem Grad sich die Kinder die Schrift angeeignet haben, sondern auch, um zu identifizieren, in welchen Inhaltsbereichen eine Weiterbildung für sie notwendig ist. Generell wird die gleiche Strategie der Analyse und Überarbeitung der Texte angewendet, mit der nach dem Prinzip *Praktisches Lernen* auch erreicht wird, dass die Lehrkräfte sich die Methodologie aneignen, die sie später im Modellunterricht und danach in der Schule zum Einsatz bringen.

Das Monitoring der Weiterbildung erfolgt über Besuche der Pilotschulen von Teilen des Technikteams des Projekts, bei denen die Fortschritte und Schwierigkeiten der Lehrkräfte bei der Anwendung, sei es auf Planungsebene oder im Unterrichtsverlauf, der in der Weiterbildung behandelten Konzepte und didaktischen Strategien analysiert werden. Die Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrer Anwendung unterstützt und neue Weiterbildungsnotwendigkeiten festgestellt.

Förderung des Lesens und Schreibens auf departamentaler Ebene.

Die Förderung einer „elementaren Schriftkultur“ in und ausgehend von der Schule ist eine Funktion, die von anderen Institutionen und generell von verschiedenen Sektoren der Gesellschaft geteilt werden muss, damit sich nicht nur ihre Entwicklung dynamisiert, sondern die Schülerinnen und Schüler auch einen Kontext vorfinden, der es ihnen erlaubt, das in der Schule Gelernte nachhaltig zu festigen. Dazu hat die Bildungsdirektion des Departements

Intibucá unter Beratung durch das FEBLI-Projekt die Departamentale Bewegung für das Lesen und Schreiben ins Leben gerufen.

Strategisch wurde dazu ein Ausschuss für das Lesen und Schreiben auf der Ebene des Departements gegründet, an dem die Lehrkräfte an Vorschulen, in der Grundbildung sowie in der Sekundarstufe teilnehmen sowie das technische Personal der Direktion des Departements, Autorinnen/Autoren und Repräsentantinnen/Repräsentanten der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsmedien des Departements. Zu den von diesem Ausschuss durchgeführten Aktionen gehören 1.) der Geschichtenwettbewerb der Oralen Tradition 1996 und 1997 in den Departements Intibucá und Lempira, aus dem zwei Publikationen hervorgegangen sind¹⁸, die danach unter anderen in den Schulbibliotheken verteilt wurden, 2.) der Wettbewerb „Der beste Leser“, der im September 1999 unter den FEBLI-Pilotschulen (s. Abschnitt 6.4.2.1 der vorliegenden Arbeit) ausgetragen wurde, sowie 3.) die Zeitung der Bildungsdirektion des Departements Intibucá „Faro Cultural“, die zweimal erschien. An der ersten und dritten Aktion nahmen sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte der drei Bildungsstufen teil sowie Gemeindebewohner generell, sei es mit geschriebenen oder mündlich erzählten Geschichten oder mit Artikeln für die Zeitung.

1.5 Forschungsmotivation und Ziel der Untersuchung der Textentwicklung bei Kindern einer Kultur mit einer elementaren Literalität

Die *Motivation* der vorliegenden Untersuchung gründet sich zum einen auf die Berufspraxis und zum anderen auf den akademischen Hintergrund der Verfasserin: Ihre Tätigkeit als Beraterin und/oder Koordinatorin von Projekten in der Grundbildung (Kolumbien 1987-1988¹⁹, Honduras 1994-2000²⁰ und El Salvador 2006-2007²¹), deren Hauptziel es ist, dass Grundschulkindern ihre Lese- und Schreibkompetenzen entwickeln, sowie die konstante Konfrontation mit der schulischen Realität, vor allem in Schulen in kleinbäuerlich-indigenen Regionen, weckten ihr Interesse an der Entwicklung der Schrift bei Kindern: die hohe Wiederholerrate in Schulen, vor allem in den ersten Klassenstufen aufgrund des Scheiterns des Lernprozesses beim Lesen und Schreiben sowie die Beobachtung, dass die Lehrkräfte sich bei der Umsetzung der Lehrpläne auf die Abfolge der Lektionen im Spanischbuch

¹⁸ Diese Publikationen erschienen im Jahr 2001 entsprechend unter dem Namen „El ópalo tierno“ (Der niedliche Opal) und „Un barrilete con cola de luceros“ (Die Krabbe mit dem Sternenschwanz). „Erstere bündelt Erzählungen der Kategorie der Oraltradition, während letztere die Märchen der Kinder motiviert durch ihre eigene tägliche Lebenserfahrung und ihre täglichen Ängste zusammen fasst.“ (SE-FEBLI, 2001:8)

¹⁹ Projekt zur Eigenbildung des Regionalen Indigenen Rates in Tolima (span. Abk.: CRIT)

²⁰ Förderung der Grundbildung in Lempira und Intibucá (FEBLI) –SE-GTZ

²¹ Unterstützungsprojekt zur Entwicklung des vom Bildungsministerium geförderten Kompetenzfokus (span. Abk.: MINED-EQUIP2-AED-USAID).

beschränken, anstatt von dem auszugehen, was die Kinder bereits wissen²², führte zur Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen dem Prozess des Schreibenlehrens und der Entwicklung der Schrift bei den Kindern. Es stellte sich also die Frage, wie sich die Schrift bei Kindern unabhängig dessen wie sie ihnen beigebracht wird entwickelt, denn wie Ferreiro und Teberosky argumentieren „kann die Umgebung als solche kein Wissen generieren. So kommt es, dass einige Kinder [...] trotz der Stimulation des Mediums etwas anderes lernen, als das Medium eigentlich vorgibt“ (Ferreiro/Teberosky, 2003: 264)

Das Interesse an diesem Thema führte zur Magisterarbeit der Verfasserin als Abschlussarbeit ihres Magister Atrium in Sprach- und Erziehungswissenschaft in Osnabrück über den Forschungsstand der Schriftentwicklung bei Kindern in Deutschland: „Die sprachwissenschaftlichen Diskussion der Schriftaneignung in Deutschland“ (1993). Der Schriftaneignungsprozess umfasst die logografische, die phonografische und die orthographische Phase (González; 1993: 27ff.). In der *logographischen Phase* präsentieren die „Schreibungen“ der Kinder „charakteristische Merkmale der graphischen Gestalt des Wortes, der Schrift“ (ebd.) wie Kreise, Bögen, vertikal gezogene Linien, Schrägen, Links- oder Rechtslage, lineare Ordnung etc. In der *phonografischen Phase* entdecken die Kinder zwei grundlegende Prinzipien, die miteinander zusammenhängen. Das eine ist die Beziehung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache und das andere die Korrespondenz zwischen Graphem und Phonem und „die sequentielle Ordnung, in der sie organisiert sind, um eine sinntragende Gesamtheit zu bilden, also das Wort“ (ebd. 37) Letztere Entdeckung machen die Kinder mit Hilfe der minimalen phonetischen Struktur, die sie, und die Menschen im Allgemeinen, isoliert wahrnehmen und reproduzieren können, d.h. mit Hilfe der Silbe. Sie entdecken, dass das Geschriebene eine Sequenz von Silben fixiert, die in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet sind und als Sinnträger dienen, und gleichzeitig, dass diese Silben aus anderen Minimalelementen bestehen [...] aus den Graphemen oder Buchstaben (ebd. 43ff.). In der *orthografischen Phase* beginnen die Kinder ihre Schrift über die Aneignung des Regelsystems der Schrift oder der Orthografie unabhängig von der gesprochenen Sprache zu gestalten (ebd.: 54ff.).

Beeinflusst hat die Verfasserin auch die Untersuchung von Ferreiro und Teberosky „Los sistemas de escritura en el desarrollo de los niños“ (1979) (Die Schriftsysteme in der kindlichen Entwicklung), auf die sich Abschnitt 1.6 bezieht. Aber es waren sowohl die Annäherung an das Wissen der textuellen Linguistik, die Untersuchungen über „Elementare

²² Eine der Lehrerinnen in den FEBLI-Pilotschulen kommentierte der Verfasserin dieser Arbeit gegenüber, dass sie vor der Teilnahme am FEBLI-Projekt einmal so darauf konzentriert war, die Lektionen im Spanischbuch durchzuarbeiten, dass sie nicht merkte, dass einige ihrer Schülerinnen und Schüler schon lange vor Abschluss aller Lektionen im Buch Lesen und Schreiben gelernt hatten.

Schriftkultur“ (1996) von Mechthild Dehh, Petra Hüttis-Graff und Norbert Krusse und besonders die von Dehn in ihrem Buch „Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule“ (1999) präsentierte Argumente als auch die Analyse der von den Kindern der Schulen im FEBLI-Projekt, bei dem die Verfasserin der vorliegenden Studie mitarbeitete, produzierten Texte, die zur Realisierung führten, dass es wichtiger ist, die Entwicklung schriftlicher Texte bei Kindern zu untersuchen, als weiter über die Aneignung der kulturellen Technik des Schreibens zu forschen, vor allem, weil in Lateinamerika kaum Untersuchungen zu diesem Thema vorliegen.

Die Kenntnis einiger pädagogischer Erfahrungen in Lateinamerika (Molinari, 2001; Kaufmann et al., 2001), die von der Prämisse ausgingen, dass die Kinder bereits mit Wissen über das Lesen und Schreiben in die Schule kommen, da sie in literale Kontexte eintauchen (zu Hause, im Stadtteil, ...) und auf diese Grundlage aufbauen, führte zur Frage, wie die Entwicklung schriftlicher Texte bei Kindern in kleinbäuerlich-indigenen Regionen verläuft, d.h. bei Kindern aus vorwiegend mündlich dominierten soziokulturellen und linguistischen Kontexten.

Vor Beginn der Arbeit der Verfasserin am FEBLI-Projekt nahm diese an, dass die kleinbäuerlich-indigenen Lenca-Gemeinden in Honduras komplett oral geprägt waren, aber der direkte Austausch mit ihnen zeigte, dass diese Gemeinden die Schrift weitaus häufiger verwenden als angenommen und zudem für spezifische Zwecke. Generell kommt Schrift in diesen Gemeinden in Gruppen vor, und die Kinder, ob bereits in der Schule oder nicht, begleiten ihre Eltern zu diesen literalen Ereignissen, was ihnen erlaubt, zumindest eine Idee dessen zu entwickeln, dass sie in der Schule Lesen und Schreiben lernen werden.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, zur Reflektion dessen beizutragen, wie sich der schriftliche Text vor allem in vorwiegend oral geprägten Gegenden entwickelt, d.h. wo nur wenige Praktiken und Ereignisse des Lesens und Schreibens existieren. Der Beitrag soll eine Anpassung der Praktiken des Lehr- und Lernprozesses des Schreibens an diese Entwicklung im beschriebenen und anderen soziokulturellen Kontexten ermöglichen. In anderen Worten: Der Lehr- und Lernprozess des geschriebenen Textes soll vom Wissen ausgehen, das die Kinder bereits über ihn haben, und von ihrem soziokulturellen und linguistischen Kontext.

1.6 Die Forschung über Textentwicklung in Lateinamerika und ihre Auswirkung auf die Lehrpläne des Spanischunterrichts

Eine entscheidende Rolle im Wechsel der Konzeption des Lesen- und Schreibenlernens in weiten Bereichen Lateinamerikas ergibt sich auf Grundlage der „allgemeinen Theorie der

Prozesse der Wissensaneignung“ von Jean Piaget (Ferreiro/Teberosky, 2003: 31), welche das Kind als „Subjekt, dass im Prinzip über seine eigenen Handlungen über die Objekte der Welt lernt und das beim Organisieren der Welt seine eigenen Denkkategorien konstruiert“ (ebd.: 29). Aus dieser Auffassung resultieren die Studien von Emilia Ferreiro und Ana Teberosky (1979) über „Die Schriftsysteme in der kindlichen Entwicklung“ (Los sistemas de escritura en el desarrollo de los niños), in denen sie zeigen, dass diese Prämisse auch bei der Aneignung der Schrift gilt, d.h. „dass dieses *erkennende Subjekt* auch beim Erlernen der schriftlichen Sprache präsent ist“ (ebd.) Ferreriro/Teberosky argumentieren, dass „die Theorie von Piaget es uns erlaubt [...] sowohl die Schrift als Wissensobjekt als auch das Lernsubjekt als erkennendes Subjekt einzuführen“ (ebd.: 32).

Die Kinder eignen sich die Schrift über die Konstruktion einer Reihe von Hypothesen dessen, was sie bedeutet, an, sodass sie eine Reihe von Stufen durchschreiten bis sie an den Punkt kommen, eine Schrift ähnlich dem „Modell der Erwachsenen“ zu konstruieren (ebd.: 250). Diese Stufen sind:

Stufe 1. (ebd.: 242 ff.) Es erscheinen „*Versuche figurativer Korrespondenz zwischen der Schrift und dem Referenzobjekt*“. (ebd.) Die Kinder stellen bereits die Hypothese auf, dass die Schriftgröße der Namen von Objekten proportional zur Größe (oder dem Alter) dieser Objekte ist, „da das Schreiben eines Namens noch nicht das Schreiben einer bestimmten Klangform ist“ (ebd. 243-244), wie es die Autorinnen im folgenden Beispiel belegen:

| | |
|---------------------------------------|---|
| | (Gustavo hat gerade „pato“ (dt.: Ente) geschrieben) |
| Kannst du „oso“ (dt.: Bär) schreiben? | |
| Ist das länger oder kürzer? | Größer. |
| Warum? | (Gustavo beginnt ähnlich zu schreiben wie zuvor, aber das Schriftformat ist weiter in die Länge gezogen. Dabei sagt er die Silben des Wortes o-so (dt.: Bär) vor sich hin. Siehst du, dass das größer ist?) |
| Ja, aber warum? | Weil es ein größerer Name ist als „pato“ (dt.: Ente). |

In dieser Stufe kommen auch Zeichnungen vor oder nach dem Geschriebenen vor. Wie im folgenden Beispiel unterstützen oder garantieren sie die Bedeutung des Geschriebenen:

| | |
|---|---|
| Schreibe mal mi nena toma sol! | (er zeichnet eine Sonne) |
| (dt.: meine Kleine sonnt sich) | |
| (Sie wiederholt die Aussage) | (er zeichnet eine weitere Sonne) |
| Steht hier „mi nena toma sol“? | Nein. |
| Ich hätte gerne, dass du schreibst, dass da steht „mi nena toma sol“. | (Über der Sonne fügt er eine Art Schrägschrift hinzu, die aus kurvigen Schriftzügen besteht, die einem e und einem a ähneln.) |

Weiterhin erscheint *die lineare Ordnung*, eines der Charakteristika der alphabetischen Schrift.

Die Kinder gehen von zwei Hypothesen aus, die sich vor allem in der Druckschrift zeigen: „es gibt verschiedene Grapheme und die Menge an Graphemen ist konstant“ (ebd.: 249). Eine bestimmte Zahl an Graphemen fehlt beim Versuch, etwas zu schreiben, gleichgültig, ob dieses „etwas“ ein Wort ist oder ein Satz. So „entsteht eine Varietät an Graphemen nicht aufgrund des Gegensatzes Wort/Satz, sondern aufgrund des Gegensatzes zwischen dem Namen eines kleinen Objektes und dem Namen eines großen Objektes“. (ebd.: 249)

Stufe 2. Die zentrale Hypothese ist wie folgt: „um verschiedene Sachen lesen zu können (d.h. verschiedene Bedeutungen zuzuweisen), muss es einen objektiven Unterschied in den Schreibungen geben.“ (ebd.: 249). Neben dieser Hypothese arbeiten die Kinder weiter mit den Hypothesen einer bestimmten Menge an Graphemen (mindestens drei) und der Varietät dieser, damit das Geschriebene „etwas“ aussagt. Die Kinder drücken „den Bedeutungsunterschied durch Variieren der Position in der linearen Ordnung“ aus. (ebd.: 250) Die folgende Reihe verschiedener Schreibungen Valerias mit ihren entsprechenden Illustrationen zeigen dies:

A r o n = sapo (dt.: Frosch)

A o r n = pato (dt.: Ente)

I A o n = casa (dt. Haus)

r A o 1 = mamá sale de casa (dt.: Mama geht aus dem Haus)

Zu entdecken, dass „zwei unterschiedliche Reihenfolgen der gleichen Elemente zwei komplett unterschiedliche Einheiten darstellen können“ (ebd. 251), also „die Vorläufer einer Kombination“ zu entdecken (ebd.: 250), stellt eine wesentliche Errungenschaft in der kognitiven Entwicklung der Kinder mitten in der Vorbereitungsphase dar. Die Kinder gehen von „stabilen Modellen“ oder „festen Formen“ der Schrift aus, eine der wichtigsten ist *ihr Name*, um andere Schreibungen zu schaffen oder zu erraten. (ebd. 252) Im Unterschied zur vorherigen Stufe sind die Buchstaben leicht zu identifizieren und es gibt eine höhere Zahl an grafischen Formen.

Stufe 3. Hier stellen die Kinder *die silbische Hypothese* auf (ebd.: 255 ff.). Jeder Buchstabe repräsentiert eine Silbe. Auf dieser Stufe machen die Kinder einen qualitativen Sprung. Sie entdecken, dass die Schrift die gesprochene Sprache darstellt. Diese Hypothese kann sich in noch nicht differenzierten Graphemen äußern. Erik benutzt zum Beispiel drei Zeichen (zwei Kreise und einen Halbkreis), um „palito“ (dt.: Stöckchen) zu schreiben und liest silbisch pa/li/to. Sie kann sich auch in bereits differenzierten Graphemen äußern, aber ohne die Buchstaben mit einem stabilen Klangwert zu benutzen. Javier schreibt zum Beispiel „AO“ für „sapo“ (dt.: Frosch) und „PA“ für „oso“ (dt.: Bär). Möglich ist auch, dass die Grapheme, vor

allein die Vokale, bereits einen stabilen Klangwert haben. Mariano schreibt zum Beispiel „IEAOAO“ für „mi nena toma sol“ (dt.: meine Kleine sonnt sich).

Der kognitive Konflikt zwischen der silbischen Hypothese und der Mindestmenge an Zeichen, die das Geschriebene enthalten muss, wird von den Kindern vorübergehend gelöst, indem sie zum Beispiel bei zweisilbigen Wörtern ein „Platzhalter-Element“ hinzufügen (Beispiel: „AUO“ für „pato“), damit das Kriterium der Mindestmenge von drei Zeichen erfüllt ist und das Geschriebene als Schrift akzeptiert wird. Das wird so aufrecht erhalten und führt zur nächsten Stufe der Aneignung des Schriftsystems.

Stufe 4. Sie führt von der silbischen Hypothese zur alphabetischen Hypothese. (ebd.: 260 ff.)

Zwei Konflikte führen dazu, dass die Kinder von der silbischen Hypothese ablassen, also eine Analyse durchführen, die über die Silbe hinausgeht: Der Konflikt zwischen der silbischen Hypothese und der Anforderung einer Mindestmenge an Zeichen auf der einen Seite und auf der anderen Seite die festen grafischen Formen, die das Medium vorgibt, sowie deren silbisches Lesen. Ein Beispiel: María Paula schreibt ihren Namen „MAIA PUL“ und liest ihn dabei als „ma/rí/a Pa/u/l... la“. Zu Beginn der Schreibung von „María“ zeigt sich die phonetische Hypothese, während sich in den letzten beiden Buchstaben „IA“ weiterhin die silbische Hypothese äußert. Auch in ihrem zweiten Namen stehen beide Hypothesen nebeneinander: „P“ und „L“ stellen die „erste“ und letzte Silbe von „Paula“ dar und „U“ steht für das phonetische Segment /U/.

Stufe 5: alphabetische Hypothese. (ebd.: 266) In dieser Stufe verstehen die Kinder komplett, dass jedes Zeichen einen Klang darstellt: einen Klangwert, der kleiner ist als die Silbe. Sie analysieren daher systematisch die Klänge der Phoneme der Wörter, die sie schreiben wollen. Mit dieser Stufe kulminieren die Kinder ihren Entwicklungsprozess der Aneignung des Schriftsystems. Das bedeutet nicht, dass sie von diesem Punkt an keine Schwierigkeiten mehr haben – schließlich beginnen dann die ganz eigenen Probleme mit der Rechtschreibung – aber Probleme mit der Schrift im engeren Sinne haben sie nicht mehr. Hier ein Beispiel: Vanina schreibt im Diktat „LLO ME LLAMO VANINA“ anstatt „YO ME LLAMO VANINA“ (dt.: Ich heiße Vanina). Diese Schreibung entspricht eindeutig einer komplett alphabetischen Schrift, obwohl hier ein Problem mit der Rechtschreibung auftritt: Welcher Zeichenwert soll dem Klangwert /y/ zugewiesen werden, „ll“ oder „y“?

Die Theorie von Ferreiro und Teberosky hat zu vielfältigen Untersuchungen der Schriftentwicklung bei Kindern in den verschiedenen lateinamerikanischen Kontexten geführt, vor allem in Argentinien und Mexiko: „in allen wurden die anfänglichen Daten und

Auslegungen [...] (über, Anm. d. Verf.) das Vorkommen von Konzeptualisierungsstufen der geschriebenen Sprache vor dem konventionellen Lesen und Schreiben bestätigt und vertieft“ (Kaufmann et al., 2001: 30).

Das Wissen der Konzeptionalisierungsstufen der geschriebenen Sprache bei den Kindern bevor sie zur konventionellen Schrift gelangen führt zur Entwicklung verschiedener „pädagogischer Erfahrungen der anfänglichen Alphabetisierung“ (ebd.: 9). Zu den wichtigsten zählen solche, die einen konstruktiven Prozess fördern, bei dem die Kinder die Möglichkeit haben, diesen Prozess in der bestmöglichen Form zu durchlaufen bis sie die konventionelle Schrift beherrschen. Hierbei wird von den oben dargestellten kognitiv-konstruktivistischen Prämissen von Ferreiro und Teberosky ausgegangen, um den Prozess der Schriftaneignung zu begleiten. Unter den verschiedenen „pädagogischen Erfahrungen der anfänglichen Alphabetisierung“ sind die folgenden hervorzuheben: „unter anderen die von Ana Teberosky in Barcelona, von Delia Lerner in Venezuela und Ana María Kaufmann in Mexiko durchgeführten“ (ebd.: 9). Weiterhin unter anderen die von Ana María Kaufmann, M. Castedo, L. Teriggi und C. Molinari in Argentinien (2001) durchgeführten. Diese pädagogischen Vorschläge verfolgen das Ziel, „stark benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu alphabetisieren“, in denen „eine bedeutende Zahl an Kindern die erste, zweite und sogar dritte Klasse beenden, ohne dass es ihnen gelingt, sich die Kenntnis der geschriebenen Sprache anzueignen“ (ebd.: 10).

Bei diesen Vorschlägen wird „der Schrift als kulturelles Objekt“ Vorrang gegeben, was bedeutet, dass im Unterricht reale Lese- und Schreibsituationen geschaffen werden, die es den Kindern erlauben, reflektierend mit diesem Wissensobjekt zu interagieren [...], seine Bedeutung und seine Funktionen zu entdecken (Kommunikation über Distanzen hinweg, Festhalten von Ereignissen, Gedächtnisstütze etc.) (ebd.). Bei einigen Gelegenheiten ermöglichen es diese Situationen den Kindern, ihre Aktionen und Ideen rund um die Schrift zu exerzieren oder zu konsolidieren, bei anderen äußern sie sich in problematischen Situationen, bei denen es notwendig ist, Lösungen zu finden, über welche die Kinder noch nicht verfügen (ebd.: 11).

Es ist hervorzuheben, dass außer den Beiträgen der kognitiven Psychologie und des Konstruktivismus basierend auf der Theorie von Ferreiro und Teberosky die Beiträge der *Textlinguistik*, der *Soziolinguistik* sowie der *pragmatischen Linguistik* entscheidend an der Entwicklung einer curricularen und didaktischen Auffassung mitwirken, der nicht nur die Entwicklung der kognitiven Stufen im Vorlauf der Entwicklung der konventionellen Schrift favorisiert, sondern auch die spätere Literalität.

Diese Auffassung hat sogar bereits auf Ebene einiger Spanischlehrpläne in Lateinamerika (unter anderen 1995 in Argentinien, 2000 in Mexiko²³, 1997 in Chile, 1998 in Kolumbien und 2000 in Peru) zur Förderung eines Lese- und Schreibunterrichts geführt, der von der Entwicklung authentischer Lese- und Schreibpraktiken ausgeht, die sich auf die Reflektion der „Aufgabe der Leserinnen/Leser und Schreiberinnen/Schreiber gründen, wie sie sich ihnen konkret täglich in unterschiedlichen sozialen Räumen stellt“ (Lerner et al., 1997: 1). Es werden in der Schule also Projekte entwickelt, die es erlauben, die soziale Natur von Lese- und Schreibpraktiken aufrecht zu erhalten und ihnen aus der Perspektive der Schüler Sinn zu verleihen. Auf diese Weise soll aus der Schule eine Gemeinde von Leserinnen/Lesern und Schreiberinnen/Schreibern gemacht werden (Lerner et al., 1997: 8). Zum Beispiel „werden Buchbesprechungen erarbeitet, um Bücher zu empfehlen, die als interessant angesehen werden, es werden Berichte erstellt mit dem Ziel, für bestimmte Zielgruppen nützliche Informationen zu verbreiten...“ (ebd.: 5)

In Folge werden einige der in einigen Lehrplänen in Lateinamerika präsentierten Vorschläge aufgeführt, die auf diese Auffassung setzen, sowie andere, die ihm sehr nah sind und/oder ihn komplementieren:

Argentinien: „Die Gesellschaft verlangt ein Beherrschen der geschriebenen Sprache, dass es ermöglicht, eine Vielfalt an Botschaften in einer großen Vielfalt von Diskursen zu verfassen, eingebunden in verschiedene soziale Kontexte und an ein unterschiedliches Publikum von Leserinnen und Lesern gerichtet. Daher bilden das Erlernen der Schrift und ihre kontinuierliche Anwendung in verschiedenen Diskursformaten sozialen Nutzens zentrale Aufgaben im Verlauf der Allgemeinen Grundbildung dar.“ (MCEN, 1995: 32)

Mexiko: „Bereits mit Beginn des Lernens wird die Kenntnis und Anwendung verschiedener Textsorten gefördert, um spezifische Funktionen zu erfüllen, und die sich an bestimmte Empfänger richten. [...], entsprechend der Ziele, die (man) erreichen möchte.“ (SEP, 2000: 19)

Chile: Gefördert wird die Entwicklung der Kinder als Produzentinnen/Produzenten und Leserinnen/Leser verschiedener Textsorten. (Jolibert, 1997) Lesen lernen bedeutet „direkt zur Bedeutung des Geschriebenen zu gelangen, d.h. verschiedene Texte für unterschiedliche Bedürfnisse zu lesen, sich zu informieren, sich zu unterhalten etc.“

²³ Die Anwendung dieser Auffassung zeigt sich bereits seit 1993 in den Schulbüchern, welche die Secretaría de Educación Pública de México (Ministerium für öffentliche Bildung in Mexiko) jährlich kostenfrei im Land verteilt. (SEP, 1999)

(Inestroza, 1997: 18). Schreiben bedeutet „zu wissen wer, wozu, mit welcher Absicht und über was schreibt. Es muss nicht zuerst die Grammatik behandelt werden, um hinterher mit der Textproduktion zu beginnen.“ (ebd.)

Kolumbien: Gefördert werden unter anderen die grammatikalischen, textuellen, semantischen und pragmatischen oder soziokulturellen Kompetenzen. Die textuelle Kompetenz wird mit dem strukturellen Aspekt des Diskurses und semantischen Hierarchien der Aussagen assoziiert sowie mit der Möglichkeit, entsprechend der Prioritäten und Absichten im Diskurs verschiedene Textsorten wiederzuerkennen oder auszuwählen. (MEN, 1998: 51)

Peru: „Damit die Kinder zur schriftlichen Produktion gelangen, ist es notwendig, dass sie sich die Schrift auf die Weise zu eigen machen, dass sie von Beginn ihrer Schulzeit an sehen, dass sie ihnen von Nutzen ist, um zu kommunizieren und ihre Projekte zu entwickeln. Schreiben bedeutet Botschaften mit realen Absichten und Empfängern zu produzieren. Es bedeutet, verschiedene Textsorten zu produzieren, deren Funktion den Bedürfnissen und Interessen des Moments entspricht.“ (ME, 2000: 37)

Sogar das Nationale Curriculum der Grundbildung (Diseño Curricular Nacional de Educación Básica) (DCNEB) in *Honduras* nimmt diese Auffassung auf: „Die Gesellschaft erfordert die Beherrschung der schriftlichen Sprache, sodass Texte einer großen Vielfalt an Diskursen in unterschiedlichen sozialen Kommunikationskontexten gelesen und geschrieben werden können. [...] In Folge, ist es vorrangige Aufgabe der Schule, gute Leserinnen und Leser sowie gute Schreiberinnen und Schreiber auszubilden.“ (DCNEB, 2003b: 38)

Die verschiedenen Linien zeigen, dass großen Wert darauf gelegt wird, verschiedene Textsorten in das Curriculum einzubinden ausgehend von ganz einfachen bis hin zu komplexeren, d.h. narrativen, deskriptiven, informativen und argumentativen Texten. Hier stellt sich die Frage, „ob und inwiefern die implizite Theorie des Curriculums zur Entwicklung von Textsortenkompetenzen nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Struktur der Aneignung selbst begründet ist. Eine zentrale Frage ist, ob die verschiedenen Typen aus demselben Differenzierungsprozess hervorgehen und wie in diesem Fall die Übergänge zu modellieren sind“ (Feilke, 2003: 183).

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es zahlreiche pädagogische Projekte gibt, welche die Validität des Schreiben- und Lesenlernens in der Schule ausgehend von einer Auffassung auf Grundlage der Textlinguistik, der Soziolinguistik und der pragmatischen

Linguistik zeigen. Die Spanischlehrpläne belegen, dass diese Auffassung in Lateinamerika seit den 1990er Jahren die vorherrschende Tendenz darstellt. Ferreiro und Teberosky haben mit ihren Untersuchungen über den Prozess der Aneignung des Schriftsystems einen großen Beitrag zur Annahme dieser Auffassung geleistet, da sie auf die Notwendigkeit hinweisen, im Unterricht eine literale Umgebung zu schaffen, die den Kindern diese Aneignung ermöglicht.

Trotzdem fehlen in Lateinamerika Untersuchungen darüber, wie die Entwicklung des geschriebenen Textes bei Kindern erfolgt. Bisher gibt es nur Untersuchungen dazu, wie der Prozess der Aneignung des konventionellen Schriftsystems abläuft, d.h. praktisch bis zum Erwerb der kulturellen Technik des Schreibens bei den Kindern.

1.7 Die zentralen Fragestellungen der Untersuchung

Frage 1: In welchem Ausmaß haben die Lenca - Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt, die es ihnen ermöglicht, überhaupt an einer Schrifttradition teil zu haben, was wiederum Voraussetzung dafür wäre, dass die in der Schule erlernten Lese- und Schreibkenntnisse genutzt und damit erhalten bleiben?

Es ist wichtig, diese Frage zu stellen, da die in der Schule erlernte Literalität, eine externe Nachfrage nach diesen Kenntnissen voraussetzt, die ihre nachhaltige Entwicklung möglich macht und garantiert. Auch wenn die Kultur der Lenca in Honduras vorwiegend oral ist, ist es wichtig, literale Praktiken und Ereignisse in dieser Kultur zu identifizieren und zu prüfen, in welchem Kontext sie stattfinden, welche Ziele sie verfolgen, welche Eigenschaften sie haben, welche Funktionen der Schrift praktiziert werden, welche Textsorten produziert werden, welche gedruckten Texte oder Bücher in der Gemeinde zirkulieren und schließlich welche Bedeutung die Schrift für diese Gemeinden hat, d.h. ob ihre Mitglieder ein differenziertes Bewusstsein von Literalität entwickelt haben, wie etwa das Erkennen verschiedener Textsorten sowie ihrer Struktur und Funktion.

Erkenntnisse der „Neuen Studien über Literalität“ gehen davon aus, „dass der Fortschritt der Kinder in Bezug auf die Literalität stark von der kulturellen und linguistischen Erfahrung abhängt, die sie aus ihrem Familienalltag und dem Leben im Wohnviertel in die Schule mitbringen. Detaillierte ethnographische Berichte können die vielen Formen identifizieren, in denen die Schrift- und Lesefähigkeit außerhalb der Schule genutzt und geschätzt oder aber ignoriert wird, weil anderen Alternativen höheres Gewicht beigemessen wird. Diese Berichte zeigen aber auch die Notwendigkeit, die Formen der Schriftnutzung bei Erwachsenen

besser zu verstehen, um damit Modelle und Unterstützung zu bieten, um die Kinder in literale Praktiken einzuführen". (Barton/Hamilton, 2004:132)

Verfügt die Lenca-Gemeinde also über eine elementare Literalität, stellt sich die Frage, ob die Lese- und Schreibpraktiken der Gemeinde denen der Schule ähneln, da generell eine „große Ähnlichkeit zwischen den Lese- und Schreibpraktiken der Gemeinde, der Familien und der Schule“ (Street/Brian, 2004: 189) besteht, „ein gemeinsamer roter Faden, der sich von umfassenderen kulturellen und ideologischen Prozessen ableitet“ (ebd.). Wenn dem nicht so ist, stellt sich die Frage, ob die Schule einige der in der Gemeinde vorkommenden Lese- und Schreibpraktiken oder zumindest einige charakteristische Merkmale davon einbeziehen kann: Schreiben oder Lesen mit einem bestimmten Ziel, Auswahl der Textsorte entsprechend der Schreibabsicht, Diskussion dessen, was geschrieben werden soll etc.

Frage 2: Wie entwickelt sich der geschriebene Text bei Kindern einer Kultur, die nur eine elementare Literalität entwickelt hat?

Ausgehend davon, dass die Lenca-Gemeinde von San Lorenzo zwar eine elementare Literalität entwickelt hat, jedoch vorwiegend oral geprägt ist, stellt sich die Frage, wie sich der geschriebene Text von Kindern dieser Kultur in der Primarschule entwickelt. Ist die elementare Literalität, welche die Gemeinde von San Lorenzo wohl entwickelt hat, entsprechend ausreichend, damit die Kinder bereits mit einer Vorstellung von Schrift und ihrer Funktion in die Schule kommen, so wie es bei Kindern aus literalen Kontexten selbstverständlich ist? Welche Eigenschaften haben und bekommen die Texte dieser Kinder im Laufe ihrer Entwicklung an der Primarschule? Gibt es bei diesen Kindern eine wirkliche Textentwicklung?

Selbstverständlich hängt die Literalität eines Kindes nicht nur von der Literalität der Gemeinde ab, in der es lebt, sondern auch von den Schreibpraktiken und -anlässen, die in der Schule stattfinden. Die Frage ist also, in welchem Ausmaß die Schule diesen Kindern zu einem wirklichen Zugang zu schulischer Literalität und außerschulischen Literalitäten verhilft, mit denen sie jetzt und künftig konfrontiert werden?

KAPITEL 2. LITERALITÄT UND LITERARITÄT

Das vorliegende Kapitel behandelt die Konzeptualisierung von Literalität und Literarität und das Verhältnis zwischen den beiden in der textlichen Entwicklung. Im Unterkapitel *Literalität* wird nicht nur der Begriff als solcher geklärt, sondern es werden auch die grundsätzlichen Aspekte für ihre Entwicklung (literale Praktiken und literale Ereignisse, Textsorten, ihre Struktur, ihre Funktion und ihre Beziehung zur Entwicklung des Bewusstseins für Literalität) erläutert. Unter dieser Konzeptualisierung wird im 5. Kapitel die erste Forschungsfrage dieser Untersuchung abgehandelt, und zwar, inwieweit die Lenca - Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt haben, die es ihnen erlaubt an einer Schrifttradition teilzuhaben, was wiederum Voraussetzung dafür ist, dass die in der Schule erlernten Lese- und Schreibkenntnisse genutzt und damit erhalten bleiben. Die in diesem Unterkapitel dargestellten Konzepte, besonders die Textkohärenz und der narrative Text, sind zudem von Bedeutung für den Kernteil dieser Studie, der die von den Lenca-Kindern erreichte textliche Entwicklung analysiert (s. Kap. 6). Im zweiten Unterkapitel werden neben der Konzeptualisierung von Literarität die *literarische Kompetenz* und *literarische Muster* beschrieben. Zum Schluss steht das Unterkapitel über die Wechselbeziehung zwischen Literalität und Literarität in der textlichen Entwicklung.

2.1 Literalität

2.1.1 Das Konzept der Literalität

Die Literalität ist ein Ensemble diskursiver Praktiken, von Arten, die Sprache zu gebrauchen und ihr einen Sinn zu geben, sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben. Solche Praktiken stehen im engen Zusammenhang mit den Weltbildern bestimmter gesellschaftlicher und kultureller Gruppen. Diese diskursiven Praktiken sind völlig verbunden mit der Identität und dem Selbstbewusstsein der Menschen, die sie in die Praxis umsetzen: Ein Wechsel der diskursiven Praktiken bedeutet einen Wechsel der Identität. (Gee, 2004: 24)

Die Literalität in „der schriftlichen Tradition“ ist eine Kultur. Ihre Merkmale, die den sozialen Austausch und die Überlieferung von Kenntnissen ausmachen, sind die schriftliche Kommunikation und das schriftliche Gedächtnis (Brockmeier, 1997:201). Eine schriftliche Kultur ist aber nicht homogen. Es finden sich je nach Interessen und Bedürfnissen der Gruppen und Gemeinden „unterschiedliche Literalitäten“ (Barton/Hamilton, 2004:116; Street, 2004:92) oder eine „Vielfalt an Literalitäten“ (Barton/Hamilton, 2004:131). Solche Interessen und Bedürfnisse sind abhängig von Institutionen, zu denen Individuen und Gruppen gehören oder mit denen sie interagieren, und von „literalen Praktiken“ (ebd.:112), welche die

genannten Institutionen fordern. „Die Literalitäten sind zusammenhängende Konfigurationen der schriftlichen Praktiken“ (ebd.: 116). Beispiel dafür sind die akademische, gerichtliche, berufliche Literalität usw. In einer bestimmten Kultur gibt es demnach mehrere Literalitäten, die mit verschiedenen Lebensbereichen verbunden sind (ebd.), „strukturierte und modellierte Zusammenhänge, in denen die Literalität geübt und gelernt wird“ (ebd.:117), z.B. das Zuhause, die Schule, die Arbeit, die Kirche, das Gemeinschaftsleben, die Nachbarschaft, usw.

Da die schriftlichen Praktiken von sozialen Institutionen und Machtverhältnissen strukturiert werden, werden manche Literalitäten zu beherrschenden Literalitäten (ebd.:118), was „neue Studien über Literalität“ „erläuternden Text oder Aufsatztext“ nennen (Scribner/Cole, 2004:74; Gee, 2004:37). Das ist vorwiegend in der westlichen Kultur der Fall und wird dort durch die Schule weitergegeben. Im Gegensatz dazu stehen andere „mundartliche Literalitäten“ des alltäglichen Lebens von Minderheiten, die normalerweise „verborgene Literalitäten“ bilden (Barton/Hamilton, 2004:110).

Die „neuen Studien über Literalität“ betonen, dass die „Literalität des Aufsatztextes [...] weder natürlich noch universal ist, sondern eine kulturelle Art und Weise darstellt, Dingen einen Sinn zu geben, und, dass sie eine von mehreren Literalitäten ausmacht“ (Gee, 2004: 37). Bei der Umsetzung jeder dieser Literalitäten entwickelt man besondere (kognitive, Anm. d. Verf.) Fähigkeiten. (ebd.: 36) „Die Wirkung des formellen Bildungssystems – die Fähigkeit, sich an einem erläuternden Gespräch in künstlichen Situationen zu beteiligen – ist an sich, eine spezifische in der Schule umfassend eingeübte Fähigkeit“. (ebd.)

Gee weist darauf hin, dass sich „die neutralen Werte und Merkmale“ (die normalerweise auf die Literalität zurückzuführen sind) auf Merkmale der „Literalität des Aufsatztextes“ beziehen, so wie der deutliche Charakter der Literalität, d.h. ihre Autonomie oder Selbstreferenzierung. Durch die „Anwendung präziser und vielfältiger Begriffe und präziser syntaktischer Strukturen (z.B. unterordnende Elemente) werden prosodische Hinweise und Deutungen der Hörer (und/oder Leser, Anm. d. Verf.) möglichst vermieden. Die Grammatik übernimmt den größten Anteil an der Kommunikationslast und die Rolle der sozialen Interaktion wird unterdrückt (Gee, 2004:37). Der „syntaktische Modus“ im Sprachgebrauch überwiegt also den „pragmatischen Modus“. In letzterem ist die Satzartikulation relativ locker. Sie erfolgt durch die Anwendung konjunktiver und koordinierender Nexus. Weiterhin werden „prosodische Elemente eingesetzt, um die Bedeutung anzuzeigen, wobei es allerdings den Hörerinnen oder Hörern (und/oder Leserinnen oder Lesern, Anm. d. Verf.) überlassen bleibt, *mithilfe ihres Allgemeinwissens* Deutungen vorzunehmen²⁴. Die soziale

²⁴ Hervorgehoben von der Verfasserin dieser Studie.

Interaktion und Teilnahme der Hörerinnen oder Hörer (und/oder Leserinnen oder Leser, Anm. d. Verf.) beim gegenseitigen Aushandeln einer Bedeutung ist unerlässlich“ (ebd.).

„Literale Praktiken“ und „literale Ereignisse“ bilden die Kernkonzepte der Literalität.

(Barton/Hamilton, 2004:112, 113)

Scribner/Cole definieren „Praktiken“ als eine wiederholte Sequenz von Aktivitäten mit bestimmten Zielen. Solch eine Aktivitätenfolge verwendet festgelegte Technologien und Kenntnissysteme, um diese Ziele zu erreichen. Eine Gewohnheit bezieht sich auf die Gebrauchsformen bestimmter Kenntnisse und Technologien, die sozial entwickelt und festgelegt werden. In diesem Zusammenhang wird die Schrift zu einer Gesamtheit sozial organisierter Praktiken, die sich eines Symbolsystems bedient. So wird sie produziert und verbreitet. (Scribner/Cole, 1981: 236)

„Literale Praktiken“ sind demnach generalisierte kulturelle Gebrauchsformen der schriftlichen Sprache und enthalten eine Reihe von Werten, Einstellungen, Gefühlen und sozialen Beziehungen. Sie umfassen ein gewisses Bewusstsein, eine Bedeutung der und einen Diskurs über die Literalität, z.B. die Art und Weise, in der die Menschen von ihr sprechen und ihr einen Sinn zuteilen. Das andere Kernkonzept der Literalität ist das „literale Ereignis“ (ebd.:113). Gleich definiert es unter Bezugnahme auf Barton (1994) und als Ergebnis ihrer Untersuchungen zur Literalitätsentwicklung und –praxis bei indigenen Völkern in Bolivien (Aymara, Ketschua, Guarani), die ebenfalls eine vorwiegend orale Kultur haben, als „eine kommunikative Gelegenheit, wo eine oder mehrere Personen einen schriftlichen Text verfassen, benutzen, versuchen ihn zu verstehen und darüber diskutieren. Die schriftliche Sprache ist deshalb ein grundlegender Bestandteil der kommunikativen Situation“ (Gleich, 2000:155). Die literalen Ereignisse und Aktivitäten, die üblicherweise in einer Gemeinschaft zur Anwendung kommen, um bestimmte Ziele zu erreichen, müssen daher als Ausdruck „literaler Praktiken“ verstanden werden, da „die Praktiken abstrakter sind und aus Ereignissen und anderer Information kultureller Natur folgern“ (Barton/Hamilton, 2004:122). Das Konzept der „literalen Praktik“ ist also „ein breiteres, abstrakteres Konzept, das sich sowohl auf das Benehmen als auch auf die Konzeptualisierungen beim Gebrauch des Lesens und Schreibens bezieht“ (Street, 2004: 94).

Als Beispiel dieser literalen Ereignisse gilt das Schreiben von Tagesordnungen, Protokollen von Ratsversammlungen, von Anträgen usw. Solche Aktivitäten erfüllen die Bedingungen für eine geregelte, sozial entwickelte Aktivität und verwenden bestimmte Technologien und Kenntnisse: eine bestimmte Form des Schreibens unter Verwendung des Alphabets, Schreibobjekte wie Papier und Bleistift sowie im Fall von Anträgen die Übergabe zu Fuß oder mithilfe eines Verkehrsmittels. Während es das Ziel der zwei ersten Ereignisse ist, den

Inhalt einer Zusammenkunft zu dokumentieren abzulegen, um ihn später in die Praxis umzusetzen, will man beim dritten Ereignis etwas von einer Institution bekommen.

Es ist ausdrücklich zu erwähnen, dass die literalen Praktiken und Ereignisse als eine Gesamtheit sozial organisierter Praktiken betrachtet werden müssen, und dass in diesem Sinn "Literacy is not simply knowing how to read and to write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use" (Scribner und Cole, 1981: 236). Oder wie Barton/Hamilton feststellen: Die Literalität ist „ein Ensemble sozialer Praktiken, die aus Ereignissen in Verbindung mit schriftlichen Texten zu erschließen sind“ (2004:114).

Wie bereits erwähnt setzt die Existenz literaler Praktiken und Ereignisse die Existenz eines **literalen Bewusstseins** voraus, das aus der Interaktion mit literalen Praktiken und Ereignissen in verschiedenen Bereichen und Kontexten einer bestimmten sozialen Gruppe oder Gemeinde entwickelt wird.

Da solche literalen Praktiken und Ereignisse im Kontext gesprochener Praktiken und Ereignisse vorkommen, besteht die Bedeutung des literalen Bewusstseins in der Unterscheidung sprachlicher Optionen und der Fähigkeit, im richtigen Moment die richtige dieser Optionen zu wählen, um einen bestimmten Zweck zu erreichen. Das literale Bewusstsein zeigt sich also nicht nur in der Kenntnis des Lesens und Schreibens und der Verwendung und Kombination verschiedener verbaler Formen und Stile. Auch das Wissen, wann welche Formen und Stile anzuwenden sind, sowie die Fähigkeit, sich zwischen diesen entscheiden zu können, sind wesentlich für die Existenz eines literalen Bewusstseins. (Brockmeier, 1997: 2002-203)

Dieses Wissen über den Gebrauch gesprochener und/oder schriftlicher Sprachoptionen und -funktionen bleibt in den meisten Fällen implizit, ist aber für Kommunikationsprozesse unentbehrlich. Es generiert neue Praktiken, die wiederum für die Aneignung solcher Prozesse nötig sind. Da diese Praktiken derartiges Wissen generieren, werden sie auch als Praktiken verbalen Metawissens bezeichnet. Dieses sprachliche Meta-Wissen, von Brockmeier auch als **meta-diskursives Wissen** bezeichnet, da es an sich über die Sprache hinausgeht, entsteht aus der Interaktion zwischen verbalen und nicht-verbalen Systemen und Untersystemen. (ebd.:203) Das meta-diskursive Wissen spielt eine wichtige Rolle im literalen Bewusstsein: „Es verbindet Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten, vereint materielle und symbolische Praktiken... zum kulturellen Wissen: zum Wissen darum, wie die psychologischen Werkzeuge einer Kultur anzuwenden sind“ (Brockmeier, 1997: 203 - 204).

2.1.2 Literale Tradition

Brockmeier schreibt: “[l]iterales Bewusstsein setzt die Fähigkeit des Individuums voraus, an einer literalen Tradition teilhaben zu können” (ebd.: 201). Die Teilnahme an einer literalen Tradition bedeutet, die unterschiedlichen Möglichkeiten der geschriebenen und gesprochenen Sprache anzuwenden zu können.

Laut Brockmeier kann man dann von einer literalen Tradition sprechen, wenn in einer Gesellschaft die folgenden Bedingungen erfüllt sind (ebd.: 204ff):

1. Vorhandensein technischer Materialien und der ihnen entsprechenden Praktiken, welche die Feststellung von Texten ermöglichen.
2. *Fixierte Texte lassen sich weitergeben.* Hierbei geht es um zwei wesentliche Merkmale der Schrift. Erstens ist sie selbstbezüglich, d.h. die Texte haben eine semantische und grammatische Kohärenz und sind in gewisser Weise kontextuell unabhängig. „Beides zusammen ermöglicht jene Autonomie, die einen Text »für sich« sprechen lässt und wodurch er zu einem Gegenstand von Interpretation, Reflexion und Kritik werden kann” (ebd.: 204). Zweitens ist die Schrift materiell existent, die geschriebenen Texte sind gewissermaßen räumlich und zeitlich unabhängig, d.h. sie können im Gegensatz zur gesprochenen Sprache, die nur während des Sprechaktes lebt, unabhängig von der Zeit und dem Raum, in denen sie entstanden sind, verstanden werden. „Schrift ist festgehaltene, materialisierte Zeit.” (ebd.)
3. Durch ihre enorme Speicherkapazität ist die Schrift das komplexeste kulturelle Werkzeug des menschlichen Gedächtnisses. Sie ist ein kulturelles, generationsübergreifendes Gedächtnis, das zu einer historischen Tradition gehört. Sie ist schriftlich gespeichertes Wissen und deswegen unbegrenzt ausdehnbar. Mittels ihrer Existenz ist eine Archivtradition möglich.
4. Die Existenz eines sozialen Interesses am Gebrauch der Schrift einer politisch und ökonomisch relevanten Gruppe: Es muss die nötigen sozialen Institutionen geben, in denen ein solches Interesse verwirklicht werden kann: Politik, Religion, Gerichtsbarkeit, sowie Organisationen in Handel, Verwaltung, Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Wirtschaft. Die Schriftlichkeit trägt zur Spezialisierung, Differenzierung und Institutionalisierung dieser sozialen Praktiken bei.
5. Bildungsinstitutionen: Das soziale Interesse an der Literalität muss so sein, dass es zur Organisation spezialisierter Institutionen wie Bildungseinrichtungen für literale Praktiken führt. Diese Institutionen haben besonderen Einfluss auf die kulturellen Optionen der

Schriftlichkeit, die im Einzelnen ausgeübt werden sollen. „In den modernen literalen Gesellschaften, also seit dem neunzehnten Jahrhundert, kommt dem Schulsystem eine Schlüsselposition zu.“ (ebd.: 208)

6. Die Verteilung genügend wirtschaftlicher Ressourcen, die es einer Gruppe von Individuen ermöglicht, sich aus der direkten Produktion zu lösen und sich der Ausbildung, Perfektionierung und Weitergabe literaler Praktiken widmen zu können.

Die hier aufgeführten sechs (6) Bedingungen beschreiben eine Schrifttradition, d.h. „einen sozialen und historischen Zusammenhang, in dem sich kulturelle Optionen der Schriftlichkeit realisieren“. (ebd.: 208) In diesem Zusammenhang steht das Konzept von Literalität in Korrelation zum Konzept des literalen Bewusstseins: „In den Sprachspielen einer Kultur mit einer literalen Tradition (oder mit mehreren literalen Traditionen) handlungsfähig zu sein – darin (und dadurch) bildet sich literales Bewusstsein.“ (ebd.)

Laut Brockmeier reicht es zur Differenzierung einer Schrifttradition von einer mündlichen Tradition nicht aus, dass eine oder sogar mehrere dieser Bedingungen in einer bestimmten Gesellschaft oder Gemeinde erfüllt sind.

Der Autor zitiert zwei Fälle, die diesen Unterschied veranschaulichen: Textfeststellungen und Textweitergabe sind keine exklusiven Merkmale der Schrifttradition. Die mündliche Tradition hat auch ihre eigenen Mittel, um Texte festzustellen und zu übertragen. Während die alphabetische Schrift eine Gesamtheit von Graphemen und grammatischen sowie morphosyntaktischen Regeln nutzt, um Texte festzustellen und zu übertragen, stützen sich die griechischen Rhapsodien und Dichter aus dem modernen Jugoslawien (Ong, 1999: 63) auf invariable Gebräuche und metrische Formeln. (ebd.: 64, Brockmeier, 1997:205)

Ein zweites Beispiel sind die Vai aus Liberia. Obwohl diese Gruppe seit mehr als einem Jahrhundert über eine eigene Schrift verfügt (Scribner/Cole, 1981:238), wird ihr Wissen nicht durch eine Archivierungstradition in ein kollektivem Gedächtnis überführt und tradiert. Sie benutzen die Schrift nur in privaten Kontexten, konkret zum Schreiben von Briefen und Listen. Ihr kulturelles Wissen wird dagegen durch mündliche Tradition übertragen (ebd.: 238).

Brockmeier unterstreicht, dass selbst die Existenz der Textfixierung in einer Gemeinde oder Gruppe nicht bedeutet, dass sie auch für die Weitergabe von Traditionen von Generation zu Generation angewendet wird. Sie spricht eher für die Existenz eines soziokulturellen Bedarfs. (Brockmeier, 1997:206)

In diesem Zusammenhang zeigen Scribner und Cole, dass die Vai die Schriftlichkeit weder als soziokulturelles Werkzeug zur Speicherung und Weitergabe ihres Wissens anwenden noch als ein Mittel zur Entwicklung neuer Lebensstile oder Kenntnisse (Scribner/Cole, 1981:238).

Die erwähnten Autoren beziehen sich auf drei soziokulturelle Faktoren, die diese Lage erklären:

- Die Vai betreiben Subsistenzwirtschaft, wodurch die Entwicklung literaler Praktiken sehr begrenzt bleibt.
- Die Vai stellen in Liberia keine politisch oder wirtschaftliche dominante Bevölkerungsgruppe dar. Das Land wird von einer englischsprachigen Elite regiert.
- Arabisch und Englisch bestimmen entsprechend das religiöse und politische Leben des Landes. Diese zwei Sprachen sind nicht nur weltbekannt, sondern existierten im Land bereits, als die Vai ihre eigene Sprache zu benutzen begannen. Die Vai wurden über den Islam einerseits vom Arabischen beeinflusst, andererseits standen sie unter Kontrolle der Zentralregierung, deren amtliche Sprache bis heute Englisch ist. (ebd.: 241) "In all official dealings with Monrovia, for taxation, laws, elections and in commercial dealings with non - Vai, English is the official medium of communication, in writing as well as speaking. The hegemony of English in government and civil affairs beyond the regional level places very real restrictions on the utility of the Vai script." (ebd.: 242)

Nichtsdestoweniger, wie diese Autoren gut argumentieren, „übernimmt das Schreiben selbst in Gesellschaften, deren produktive und kulturelle Hauptaktivitäten auf mündlicher Kommunikation beruhen, vielfältige soziale Funktionen“. (Scribner/Cole, 2004:73)

Vorwiegend mündlich geprägte Gesellschaften, Gemeinschaften oder Gruppen haben im Kontext sozialer, religiöser, kultureller und wirtschaftlicher Interaktionen mit soziokulturellen und wirtschaftlichen Gruppen mit Schrifttradition unterschiedliche Literalitäten entwickelt. Bei dieser Art von Praktiken oder „interkulturellen“ Beziehungen (Street, 2004:92) entwickeln sich literale Praktiken und Ereignisse.

2.1.3 Textsorten und literales Bewusstsein

Die Fähigkeit verschiedene Textsorten sowie ihre Struktur und Funktion zu unterscheiden und eine davon gemäß den Interessen und Bedürfnissen eines Individuums oder einer Gruppe auszuwählen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ist ebenfalls ein Zeichen literalen Bewusstseins. Wenn eine Person weiß, wann und wofür eine bestimmte Textsorte

geschrieben werden muss, z.B. eine Tagesordnung, ein Versammlungsprotokoll oder ein Brief, zeigt sie, dass sie ein gewisses literales Bewusstsein entwickelt hat.

Zum besseren Verständnis werden im Folgenden einige textlinguistische Konzepte vorgestellt, im Besonderen „Textsorten“, ihre Struktur und Funktion, ihre wechselseitige Beziehung sowie die Rolle des Kontextes, in dem sie zur Anwendung kommen. Die Konzepte „Makrostruktur“ und „Superstruktur“ tragen zum Verständnis einer Textstruktur bei, da der Text als Gesamtheit betrachtet wird.

Van Dijk definiert Superstruktur als „eine Art abstraktes Schema, das **die globale Ordnung eines Textes festlegt** und das aus einer Reihe von Kategorien besteht, **deren Kombinationsmöglichkeiten auf konventionellen Regeln beruhen**. Mit einer solchen Charakteristik ist eine Parallele zur Syntax gegeben, mit der wir einen Satz beschreiben (nicht von ungefähr sprachen wir von einer »Textform«“. (van Dijk, 1980: 131).
“Superstrukturen lassen am Text aber nicht nur eine weitere, besondere, globale Struktur erkennen, **sie bestimmen gleichzeitig auch die globale (Zu)Ordnung von Textteilen**”²⁵ (ebd.: 129).

Die Superstruktur eines Textes ist nicht nur insofern abstrakt, als dass der Sprecher sie kennt und sie angemessen verwenden kann. Da Superstrukturen auch konventionell sind, ist der Sprecher nicht nur in der Lage zu differenzieren, wann ein bestimmter Text „korrekt“ oder „inkorrekt“ ist, sondern auch mehr oder weniger bewusst verschiedene Texte nach ihrer Struktur zu klassifizieren. (ebd.: 133) Der Sprecher weiß zum Beispiel, dass es sich um einen Brief handelt, einen Antrag oder einen Vertrag etc. Dieses Wissen um die Superstruktur des Textes und das dazugehörige Regelsystem ist beim Sprecher implizit vorhanden und wird offensichtlich, wenn er eine bestimmte Textsorte identifiziert oder produziert. Das Vorhandensein dieses impliziten Wissens bedeutet, „dass dieses System eine psychologische Grundlage besitzen muss, und zwar in Form von kognitiven Regeln/Prozeduren, Kategorien, usw.“ (ebd.).

Eine elementare Superstruktur, die als gemeinsame Grundlage für mindestens einen Teil der globalen Strukturen gilt, ist das Paar »topic-comment«. Sie hat die Funktion, die Information über einen Text auf der Ebene der Makrostruktur zuzuordnen. Das »topic« hat die Funktion, darüber zu informieren, ‚worum es im Text geht‘. Hier werden Personen, Gegenstände, Tatsachen oder Umstände eingeführt, die beschrieben werden müssen. Weiterhin wird darüber informiert, in welchem Raum und/oder in welcher Zeit ein Ereignis geschieht. Diese Art von »topic« stellt eine Art »Einleitung« dar. Das »comment« informiert

²⁵ Von der Autorin hervorgehoben.

im Textverlauf darüber, was mit den zuvor eingeführten Personen, Gegenständen oder Umständen Neues passiert und was pragmatisch notwendig ist. (ebd.: 138) Von dieser elementaren Struktur leiten sich andere Superstrukturen ab, z.B. die narrative Struktur. (ebd.).

Es ist ein wichtiger Aspekt der Superstruktur, dass nicht alle Texte eine Superstruktur haben, auch wenn es aufgrund ihres Inhalts oder ihrer sozialen oder pragmatischen Funktion so aussieht, z.B. bei einer Zeitungsanzeige. Im Gegensatz dazu gibt es Texte, deren Strukturen institutionell festgelegt oder bestimmt werden, z.B. religiöse Rituale, Gesetze, Verträge oder bestimmte Dokumente. (ebd.: 134)

In Bezug auf das Verhältnis zwischen Funktion und Struktur eines Textes „bleibt die Tatsache bestehen, dass die spezifische Funktion von Texten mit ihrer Superstruktur zusammenhängt“, so Van Dijk, auch wenn die Superstruktur an sich direkt keine soziale oder pragmatische Funktion enthält. (ebd.:136) Derselbe Inhalt kann je nach Kontext in unterschiedlichen Textsorten dargestellt werden. So kann ein Raub in Form einer Erzählung, einer Zeugenaussage bei der Polizei oder als Schadensanzeige bei der Versicherung nacherzählt werden. (ebd.) Von daher lässt sich sagen, „dass bestimmte kognitive und soziale Eigenschaften der Kontexte mit spezifischen Kategorien in den Superstrukturen zusammenhängen“ (ebd.).

Hier stellt sich die Frage, wann und wie sich ein Individuum dieses implizite Wissen aneignet oder wie Brockmeier es ausdrückt, dieses metadiskursive Wissen über Textsuperstruktur und Textfunktion und schließlich die Beziehung zwischen „diesen bestimmten kognitiven und sozialen Eigenschaften der Kontexte“ und den spezifischen Kategorien der Superstruktur.

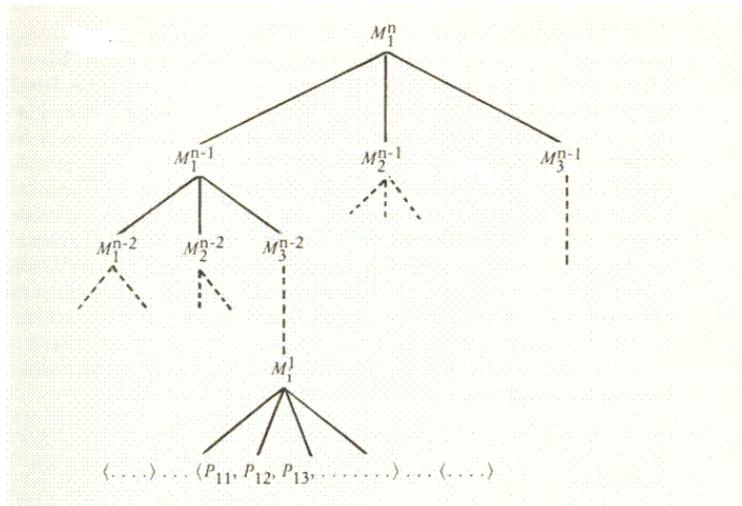
Auf Basis dieser Sichtweisen und im Zusammenhang mit dem Konzept des literalen Bewusstseins kann geschlossen werden, dass dieses metadiskursive Wissen über die Textsuperstruktur und ihre Funktion sich in der Interaktion mit verschiedenen Textsorten formiert, die in verschiedenen Gebrauchskontexten und je nach Bedürfnissen und Interessen entstehen, d.h. dieses metadiskursive Wissen wird aus den verschiedenen schriftlichen Praktiken gewonnen, an denen eine Person teilnimmt.

Die **Makrostruktur eines Textes** ist eine abstrakte Darstellung ihrer globalen Bedeutung und globalen Kohärenz und ist daher semantischer Natur. Die Texte müssen die Voraussetzung linearer und globaler Kohärenz erfüllen. (ebd.:41) Die lineare Kohärenz bezieht sich auf das Verhältnis zwischen einzelnen Propositionen oder Propositionsgruppen in einer Reihenfolge. (ebd.: 39) Das Konzept „Makrostruktur“ ist relativ, d.h., ein Text kann unterschiedliche hierarchisch organisierte Makrostrukturen auf verschiedenen Ebenen

enthalten, wobei die allgemeinste und globalste Makrostruktur die Makrostruktur des Textes bildet (ebd.: 42) wie im Folgenden illustriert wird.

Hier handelt es sich zwar wieder um eine abstrakte Struktur, aber diese stützt sich auf Kategorien und Regeln konventioneller Art, „**die die Sprachgebraucher implizit kennen, d.h. beherrschen und verwenden**“²⁶ (ebd.: 1980: 42).

Schema 1: Makrostruktur - Baumdiagramm (Van Dijk, 1980: 43)



Man sieht, dass eine Reihe von Propositionen, $\langle P_{11}, P_{12}, P_{13}, \dots \rangle$ beispielsweise, auf der ersten Makrostruktur-Ebene als M_1^1 dargestellt wird, ... usw. bis zur obersten Ebene M^n . (Die Nummer der Ebene steht oben rechts von M, was jeweils eine Proposition auf der Makroebene andeutet.)

Es ist hier sehr wohl möglich, dass $n = 0$ ist, dann ist Mikroebene gleich Makroebene. Das ergibt sich etwa, wenn ein Text aus nur wenigen Sätzen oder aus einem Satz besteht. (Van Dijk, 1980: 42)

Der **Kontext** ist ebenfalls eine abstrakte Struktur, die als die „kommunikative Situation“ verstanden wird (ebd.: 1996:81) und besteht aus den Elementen, die systematisch die Akzeptanz, den Erfolg und die Tauglichkeit oder aber die Ablehnung und das Scheitern der Aussagen bestimmen (ebd.: 83). Nach Halliday ist der Kontext eine „semiotische Struktur“ oder eine „Bedeutungskonstellation“, die sich aus der semiotischen Systemgesamtheit ableitet, welche die Kultur bildet, aus der ihre Sprecher stammen. (Halliday, 1994:145). Beim Kontext handelt es sich also um „die allgemeinen Eigenschaften der Situation, die im Kollektiv als Determinanten des Textes wirken, da sie die semantischen Konfigurationen spezifizieren, die Sprecherinnen oder Sprecher typischerweise in diesen Kontexten bilden“ (ebd.).

²⁶ Hervorgehoben von der Autorin.

Genauer betrachtet gehören die folgenden Kategorien zum Kontext: die Aussage selbst; die Sprecherin oder der Sprecher und die Hörerin oder der Hörer; die Handlung, die sie entwickeln, indem sie eine Aussage äußern oder hören; das verbale System, das sie kennen und gebrauchen; und insbesondere, was sie über die Sprechsituation, ihren Zweck und ihre Absicht wissen. Zum Kontext gehören auch die „Haltung“, die Sprecher und Hörer zueinander (z.B. die soziale Rolle, die jeder darstellt) sowie zu den gesellschaftlichen Normensystemen, Pflichten und Gewohnheiten haben. Diese Kategorien bestimmen Textstruktur und Textinterpretation. (Van Dijk, 1996: 82)

Halliday gruppiert die Kategorien der „semiotischen Struktur“ des Kontexts in drei Dimensionen: Erstens das „Feld“ oder die gesellschaftliche Aktivität, bei welcher der Text benutzt wird und bei der die Angelegenheit ein wesentlicher Aspekt ist. Zweitens der „Tenor“ oder das Zusammenspiel der Rollenbeziehungen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Er umfasst die gesellschaftlichen Normen oder Umgangsformen. Drittens der „Modus“: Er bezieht sich nicht nur auf den ausgewählten Kanal (d.h. die gesprochene oder geschriebene Sprache), sondern insbesondere auf die Funktion, die ihm in einer bestimmten Situation zugewiesen wird. „Das Feld, der Tenor und der Modus bauen die begriffliche Struktur auf, die den gesellschaftlichen Kontext als semiotisches Umfeld darstellt, in dem die Leute Bedeutungen austauschen“. (Halliday, 1994:145)

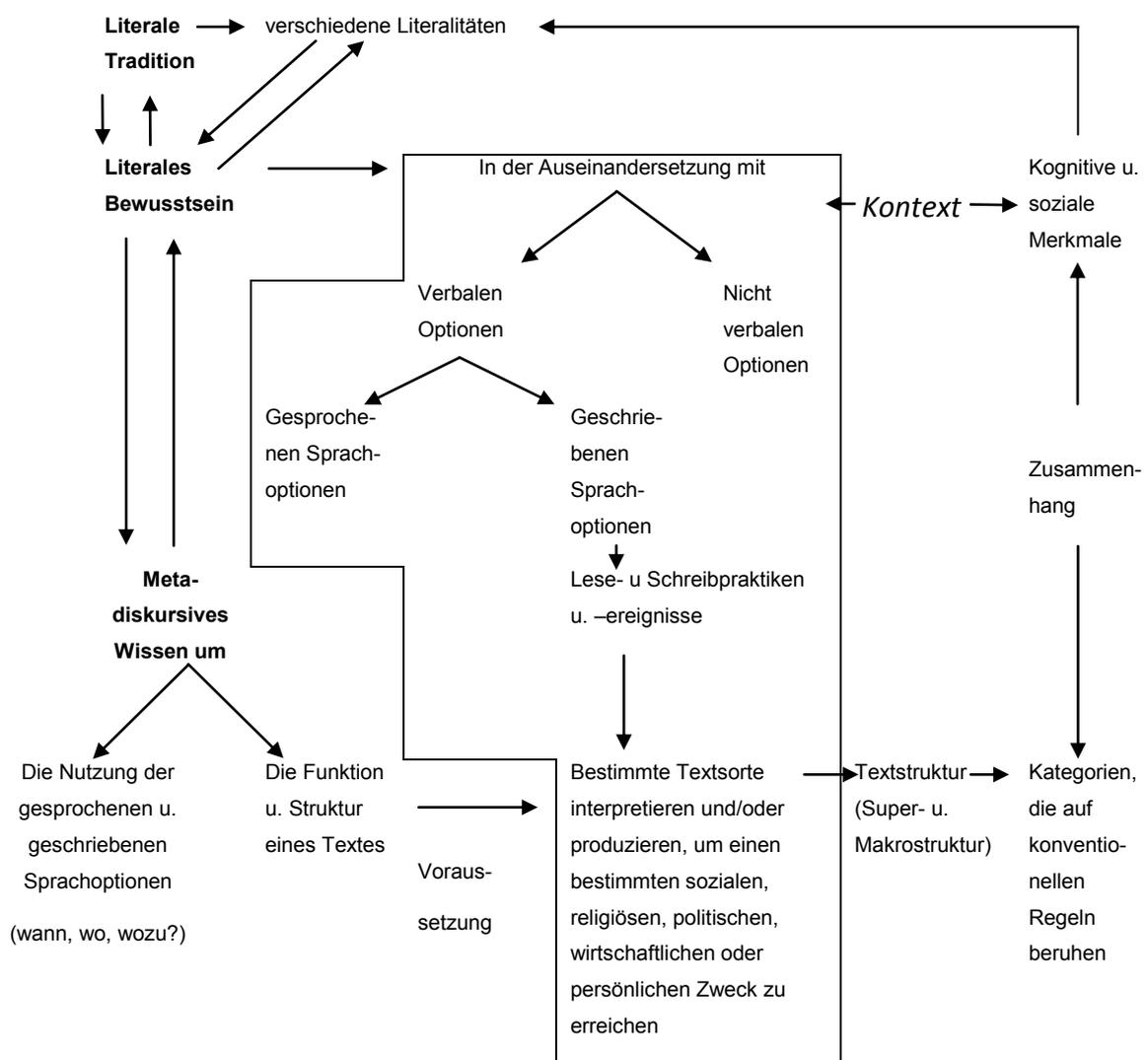
Die Konzepte zu Textsorten, ihrer Funktion und Struktur stehen in engem Zusammenhang. Ausgehen von diesen Konzepten kann ein Individuum, das die Fähigkeit entwickelt hat, mit verschiedenen Textsorten zu interagieren, ihre Funktion erkennen und selbst den allgemeinen Inhalt eines bestimmten Textes vorhersagen und schließlich sagen, um was für einen Text es sich handelt.

Diese Konzepte sollen dazu beitragen, die Existenz literaler Praktiken und Ereignisse in der Lenca-Gemeinde von San Lorenzo sowie die Textsorten, (Super)Struktur und Funktion derselben zu identifizieren, da „diese drei Bestandteile – Praktiken, Ereignisse und Texte -“ unerlässlich für die gesellschaftliche Entwicklung der Literalität sind. (Barton, 2004:114).

Die hier vorgestellte Konzeptualisierung soll vor allem helfen festzustellen, inwiefern die Lenca-Gemeinde nicht nur verschiedene Textsorten erkennen und anwenden kann, sondern auch ihre Struktur (Super- und Makrostruktur), was ein Anzeichen der Entwicklung eines gewissen literalen Bewusstseins ist. Sie sollen also zur Analyse der ersten Frage dieser Untersuchung beitragen, inwieweit die Lenca - Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt haben, die es ihnen erlaubt an einer Schrifttradition teilzuhaben, was wiederum Voraussetzung dafür ist, dass die in der Schule erlernten Lese- und Schreibkenntnisse genutzt und damit erhalten bleiben.

Das untenstehende Schema 2 dient der Veranschaulichung der Interaktion zwischen den oben dargestellten Begriffen Literalität, literale Praktiken und Ereignisse, Textsorten und literales Bewusstsein:

In einer Schrifttradition treten vielfältige Literalitäten auf, in denen sich jeweils ein literales Bewusstsein entwickelt. Das metadiskursive Wissen (wann, wo und wozu eine gesprochene oder geschriebene Option verwendet wird und über die Funktion und Struktur einer bestimmten Textsorte) bildet einen wesentlichen Bestandteil der Entstehung des literalen Bewusstseins.



Schema 2: Literale Praktiken, Textsorten und literales Bewusstsein (Schema der Verfasserin)

Das literale Bewusstsein und folglich das metadiskursive Wissen entwickeln sich in der Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen verbalen (gesprochenen und geschriebenen) und nicht verbalen Optionen. Diese verbalen Optionen führen zu literalen Praktiken und Ereignissen und schließlich zur Interpretation und/oder Produktion einer für das Erreichen eines bestimmten Ziels eingesetzten Textsorte.

Da es eine Beziehung zwischen den Kategorien der Textstruktur und den kognitiven und gesellschaftlichen Merkmalen des Kontexts gibt, solange die Textstruktur (Super- und Makrostruktur) aus Kategorien (die auf konventionellen Regeln beruhen) besteht, wird das Wissen über verschiedene Textsorten, ihre Funktion und Struktur in einem literalen Kontext gewonnen.

2.1.4. Textkohärenz

Die Kohärenz ist eine semantische Eigenschaft der Diskurse, bei der die Interpretation jedes einzelnen Satzes oder jeder individuellen Diskursproposition im Verhältnis zu den anderen Sätzen oder Propositionen steht. (Van Dijk., 1998: 147)

Unter den Beziehungen, welche die Kohärenz des Diskurses bestimmen, befindet sich u.a. die Beziehung von „*referenzieller Identität*“. Diese kann zwischen Individuen, Beziehungen und Eigenschaften und/oder Welten vorkommen. Die Identitätsbeziehung zwischen Individuen findet statt, wenn mehrere Behauptungen sich auf dasselbe Individuum beziehen, z.B. *Maria war Efrains Cousine und liebte ihn. Die Identitätsbeziehung* zwischen Eigenschaften und Beziehungen kommt vor, wenn dieselbe Eigenschaft oder Beziehung für mehrere Individuen gilt, z.B. *Efrain liebte Maria und Carlos auch*. Die referenzielle Identität wird auch durch dieselbe mögliche Raum-Zeit-Welt aufrecht erhalten, in der die Ereignisse sich abspielen (ebd.: 148).

Die referenzielle Identität der Individuen oder Gegenstände (Eigenschaften/Beziehungen und Welten, Anm. d. Verf.) im Diskurs oder Text (besonders im geschriebenen, Anm. d. Verf.) einzuführen und aufrechtzuerhalten, ist ein fundamentaler Aspekt für den selbststeuernden Sprachaufbau (Wertsch, 1996:186) und folglich für die Bewahrung der Kohärenz. Die Referenzeinführung oder Referenzherstellung durch linguistische Mittel wird im Allgemeinen durch den Eigennamen, z.B. *Maria*, erreicht oder durch die Namensklasse, zu der das Individuum gehört, dem ein unbestimmter *ein/eine* Artikel vorangeht, z.B. „Es handelte sich um **ein** sehr schönes **Mädchen**“, wenn also das Individuum, Subjekt oder Objekt seiner Namensklasse entzogen wird, um den Diskurs um es herum aufzubauen.

Sobald die Referenz durch das linguistische Zeichen eingeführt oder hergestellt wird, gibt es eine Tendenz zu ihrer „Attenuation“, zum Gebrauch eines stillschweigenden Subjekts – im Spanischen – zur „Pronominalisierung von Nomina“ (Chafe, zitiert von Wertsch, 1996: 178) oder zum Gebrauch von bestimmenden Referenzausdrücken. Ab der zweiten Erwähnung des Referenzobjekts bezieht man sich demnach auf dieses Objekt unter einem stillschweigenden Subjekt, dem „anaphorischen Pronomen“ (Wertsch, 1996: 182) - nach dem obigen Beispiel *sie*, oder unter Ausdrücken, denen ein bestimmter Artikel vorsteht, z.B.

die Geliebte Efrains. Die Grundvoraussetzung wurde ja bereits erfüllt, d.h. die Einführung der Referenz und damit »die pragmatische Präsupponierung«²⁷ (ebd.: 180) und folglich auch die „indexikalen innersprachlichen Beziehungen zwischen erster und zweiter Erwähnung des [...] Gegenstandes (der Referenz, Anm. d. Verf.)“ (ebd.: 183). Diese bestätigen die *Aufrechterhaltung* der referenziellen Identität über den Diskurs oder Text hinweg und damit einen Teil seiner Kohärenz.

Die Beziehung zwischen *Unterschied und Wechsel*. Dieser Aspekt hängt mit der Informationsexpansion im Diskurs oder Text zusammen, und daher mit der „Informationsverteilung“ (Van Dijk, 1998:150) in ihnen. Er erfolgt durch die Einführung neuer Individuen oder Eigenschaften oder durch die Zuweisung attributiver Beziehungen an die bereits eingeführten Individuen. Neu eingeführte Individuen müssen allerdings zumindest mit einem bereits zuvor eingeführten Individuum in Verbindung stehen. In gleicher Weise muss ein Welt- oder Rahmenwechsel von der bereits etablierten Welt oder Situation aus zugänglich sein. (ebd.:148)

Um die Diskurskontinuität zu garantieren – ein weiterer wichtiger Aspekt der „Informationsverteilung“ im Diskurs – muss jede Aussage oder jeder Satz „im Prinzip diese Beziehung zwischen „alter“ und „neuer“ Information bzw. zwischen „topic“ und „comment“ ausdrücken (ebd.:149).

Das „topic“ hat nicht nur die Funktion, zu informieren, worüber jemand redet (s. Abschnitt 2.1.3 dieser Arbeit), sondern „es wird oft in Verbindung gebracht mit dem, was (der Hörerin oder dem Hörer oder der Leserin oder dem Leser, Anm. d. Verf.) bereits in einem Unterhaltungszusammenhang bekannt ist, oder was ‚vorausgesetzt‘ wird (um es zu identifizieren) durch einen Satz“ (ebd.:181). Das „comment“ hat dagegen die Funktion, neue Informationen zu geben oder neue Eigenschaften zuzuweisen, Eigenschaften oder Beziehungen für das bereits Eingeführte (s. Abschnitt 2.1.3 dieser Arbeit). Es steht also im Zusammenhang mit dem, was die Hörerin oder der Hörer oder die Leserin oder der Leser „nicht weiß“ und was erläutert wird (ebd.).

Die über den Diskursverlauf hinweg eingeführten Wechsel müssen „homogen“ sein, das heißt, sie „müssen innerhalb der Grenzen eines Prinzips einer höheren Ebene erfolgen, das die möglichen Individuen und Eigenschaften einer Diskurswelt bestimmt.“ (ebd.:149). Die

²⁷ Unter „pragmatischer Präsupponierung“ eines Satzes S versteht man jegliche Proposition (oder einen Teil dieser, wie es der Referenz Ausdruck sein kann, Anm. d. Verf.) ausgedrückt durch S, von der die Schreiberin/Sprecherin oder der Schreiber/Sprecher annimmt, dass die Hörerin/Leserin oder der Hörer/Leser sie kennt. In abgeleiteter Form trifft das auch auf die Klausel zu, die diese Proposition in S ausdrückt (van Dijk, 1998: 293), z.B. die Klausel, die den Referenz Ausdruck derselben nennt.

Informationsexpansion im Diskurs muss also innerhalb der Grenzen des „topic“ des Diskurses erfolgen (ebd.: 198) oder genauso innerhalb der Grenzen ihrer globalen Makrostruktur (ebd.:204).

Die Beziehung zwischen *expliziter und impliziter Information im Diskurs*. „Im Gegensatz zum formellen Diskurs ist der Diskurs der natürlichen Sprache nicht vollkommen **explizit**“ (ebd.:149) Es gibt Aussagen, die nicht explizit sind, sondern auf der Basis vorheriger Aussagen im Diskurs oder Text „inferiert“ werden (ebd.:169). Solche „impliziten Aussagen“ werden als „weggelassene Verbindungen“ bezeichnet (ebd.:170).

Die inferierten Aussagen beruhen nicht nur auf den Kenntnissen konventioneller Sprachbedeutungen der Hörerinnen/Hörer oder der Leserinnen/Leser, sondern auch auf ihrem Weltwissen (ebd.:175), der Gesamtheit der Rahmen oder *frames*²⁸, die im Zusammenhang mit den verschiedenen im Laufe des Diskurses oder Textes erwähnten Tatsachen, Situationen, Handlungen etc. stehen.

Für den Aufbau der Kohärenz ist es von Bedeutung zu wissen, welche Informationen im Diskurs oder Text explizit sein müssen und welche Informationen implizit sein können oder sollen. Für dieses Ziel, muss man zwischen „**(un)vollkommenem** Diskurs und **implizitem/explizitem** Diskurs“ unterscheiden (ebd.:170). Ein Diskurs oder Text ist nur vollständig, „wenn alle Tatsachen dargestellt sind, aus denen eine Situation besteht“ (ebd.). Da allerdings die Tatsachen (ihre Individuen, Eigenschaften und Beziehungen), die eine Situation ausmachen, im Allgemeinen unzählbar sind und der Diskurs sie nicht alle umfassen kann/soll, muss eine »Auswahl« vorgenommen werden, sodass das „Darstellungsniveau vom „topic“ der Unterhaltung und im weiteren Sinne von den Zwecken des kommunikativen Akts abhängt“ (ebd.:171).

Ein Diskurs oder Text kann bestimmte Informationen (bestimmte Tatsachen) weglassen, weil diese entweder nicht relevant für den kommunikative Akt sind oder weil sie indirekt auf eine vorangegangene Information bezogen oder in ihr enthalten sind und daher ein notwendiger oder wahrscheinlicher Bestandteil dieser ist. „In Fällen, in denen Tatsachen grundlegende Komponenten oder notwendige Folgen anderer Tatsachen sind, auf die sie sich beziehen, reden wir eher von „impliziten“²⁹ als von unvollständigen Tatsachen.“ (ebd.:172) Die „Bedingung der Vollständigkeit“ (ebd.:171) des Diskurses oder Textes ist also erfüllt.

²⁸ Rahmen oder *frames*: „Gesamtheit der Propositionen, die unser konventionelles Wissen über eine mehr oder weniger autonome Situation charakterisiert.“ (ebd.: 157): Verliebtheit, ein Versprechen, ein Fest, das Schicken eines Briefes, ...

²⁹ Hervorgehoben von der Autorin der Arbeit.

Van Dijk formuliert die folgenden Bedingungen, die bestimmen, wann eine Aussage als explizit oder implizit gilt:

„Eine Aussage q ist (kann) **implizit** (sein), wenn und nur wenn q die Interpretation einer nachfolgenden Aussage r bestimmt, und wenn q mit einer Aussage p verbunden ist³⁰, die r vorsteht [...]

„Eine Aussage q ist (muss) **explizit** (sein), wenn und nur wenn q die Interpretation von r bestimmt, und wenn es keine Aussage p gibt, die q mit p verbindet [...] (Van Dijk, 1998: 177)

Es gibt einige „Arten der Unvollständigkeit“, die unannehmbar sind und einen Diskurs oder Text zusammenhanglos machen. Wenn ein Diskurs oder Text eine vollständige Beschreibung der Handlungen oder Tatsachen in einer Situation beabsichtigt, aber nicht alle nötigen Bestandteile erwähnt oder explizit macht, die für das „topic“ des Diskurses, für die Zwecke des kommunikativen Akts und/oder für den kommunikativen Kontext verlangt werden, handelt es sich um einen „infra-vollständigen“ Diskurs oder Text (ebd.:173). Wird allerdings keine für das „topic“ des Diskurses und die Zwecke des kommunikativen Aktes geeignete „Auswahl“ getroffen und werden irrelevante Informationen ausführlich erläutert, entsteht ein pragmatisch ungeeigneter oder redundanter, d.h. ein „überevullständiger“ Diskurs oder Text (ebd.:171). „Sowohl die „Infravollständigkeit“ als auch die „Überevullständigkeit“ bedingen die Zusammenhanglosigkeit des Diskurses, während die Unvollständigkeit aufgrund der gegebenen pragmatischen Gründe natürlich ist.“ (ebd.:173)

Lineare Kohärenz (oder Konnektivität) und globale Kohärenz

Die *lineare Kohärenz* ist eine „spezifische Klasse von Kohärenz“, die Gesamtheit der Bedingungen, welche die unmittelbaren Beziehungen zwischen Paaren bestimmen, z.B. zwischen den ausgedrückten Tatsachen in zusammengesetzten Sätzen und Satzfolgen verbunden mit einer möglichen Welt und einem möglichen „topic“ der Unterhaltung. (Van Dijk, 1998: 147).

Die lineare Kohärenz unterscheidet sich von den semantischen Strukturen globalerer Natur, die charakterisiert sind durch die Beziehungen zwischen „Gruppen von Propositionen“ oder kompletten Folgen, also Beziehungen zwischen Makrostrukturen. Letztere „bestimmen die globale Kohärenz oder den Zusammenhang eines Diskurses und sind wiederum durch die lineare Kohärenz der Propositionsfolgen bestimmt“ (ebd.:151)

³⁰ Eine *verbundene* Proposition „wird ohne explizite Behauptung ausgedrückt“ (ebd.: 174), d.h. es handelt sich um die Aussage (oder Aussagengruppe), welche die implizite Information gestaltet und von konzeptuellen bis zu faktischen Informationen alles umfassen kann.

2.1.5 Narrativer Text

Im Absatz 2.1.3 wurde die Beziehung zwischen der Textsorte, ihrer Struktur und ihrer Funktion behandelt und wie dieses (Meta)wissen (in den literaren Praktiken einer Gruppe) entsteht. Ebenso wurden die Konzepte von Makrostruktur und Superstruktur als Bestandteile des Textes dargestellt, die sich je nach Textsorte ändern.

In diesem Absatz werden die (Super)Struktur narrativer Texte und ihre Beziehung zur Makrostruktur vorgestellt, da die Entwicklung des schriftlichen Textes (Gegenstand dieser Arbeit), auf Grundlage narrativer in Fallstudien analysierter Texte erfolgt (s. Kap. 6). In gleicher Weise wird die für Texte notwendige (lineare und globale) Kohärenz betrachtet, sodass sie von jedem Leser und jeder Leserin verstanden werden können.

„Narrativer Text“ bezieht sich vor allem auf die alltägliche Erzählung, „primär *mündlich* und in ihrer Art *einmalig*“ (Van Dijk, 1980:140), obwohl die Ereignisse aufgenommen oder in Briefen festgehalten werden können (ebd.). An zweiter Stelle stehen die narrativen Texte der mündlichen Tradition, die also mündlich von Generation zu Generation überliefert werden, z.B. Volkserzählungen, Mythen, Sagen usw. An dritter Stelle stehen die komplizierteren Erzählungen (als Literatur bezeichnet) wie Romane. Letztere werden durch „ziemlich komplizierte Transformationen“ aus Ersteren abgeleitet (ebd.).

Die narrative Superstruktur

Im Folgenden werden die Kategorien, welche die Superstruktur bilden, beschrieben und vorgestellt (Van Dijk, 1980: 141ff.).

Die Komplikation ist eine Kategorie der Superstruktur, die mindestens ein Geschehen oder eine Handlung enthält und das Kriterium erfüllen muss, für den Zusammenhang *interessant* zu sein, in dem/für den sie erzählt wird. Sie wird in einer oder mehreren Makrostrukturen vorgestellt, d.h. „[e]s gibt also einen Teil des Textes /der Makrostruktur, dessen spezifische *Funktion* das Ausdrücken einer Komplikation in einer Handlungsreihe darstellt“ (ebd.).

Die Auflösung ist die Kategorie, welche die Reaktion auf das Ereignis oder die Handlung vorstellt. Sie kann entweder positiv oder negativ sein, kann gelingen oder versagen, deswegen kann die Erzählung gut oder schlecht enden.

Das Ereignis besteht aus Komplikation und Auflösung, die gleichzeitig den Erzählungskern bilden. „Am Ereignis selbst ergibt sich dann wieder die Bedingung-Folge-Basisstruktur (>topic/comment< -Struktur, Anm. d. Verf.), manifestiert durch die Komplikation und Auflösung.“ (ebd.: 143) (s. Kap. 2.1.3: S. 8)

Der Rahmen ist der Bestandteil des Textes, der die Umstände, den Ort und die Zeit spezifiziert oder beschreibt, in denen das Ereignis geschieht.

Die Episode besteht aus dem Zusammenspiel von Ereignis und Rahmen. Hier ist allerdings zu erläutern, dass im Rahmen selbst verschiedene Ereignisse eintreten können. Die Kategorie *Ereignis* ist also rekursiv. Die Ereignisse können allerdings auch in verschiedenen Rahmen stattfinden. In diesem Fall wird auch die Kategorie *Episode* rekursiv.

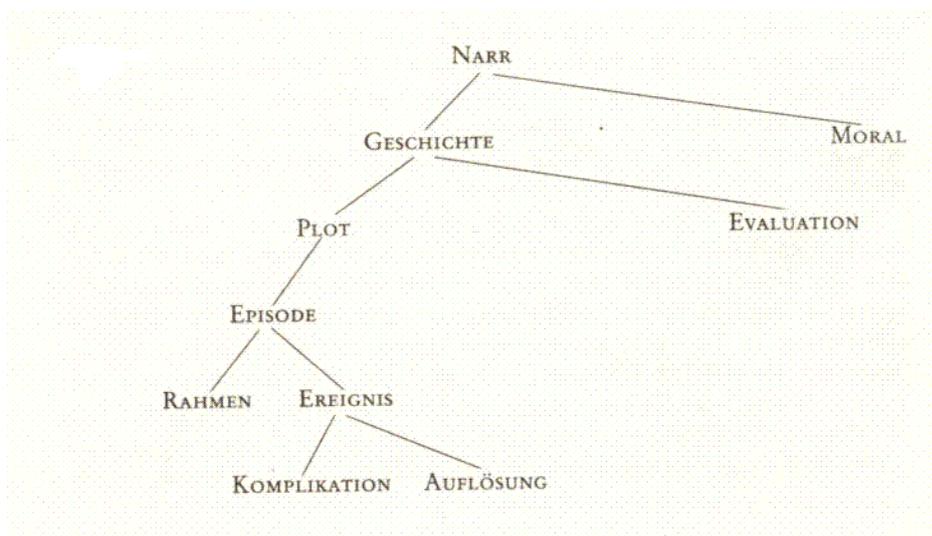
Der Plot gestaltet sich aus der Gesamtheit der Episoden.

Die Komplikation, die Auflösung, das Ereignis, der Rahmen, die Episode und der Plot sind die wichtigsten superstrukturellen Kategorien des narrativen Textes. Dennoch werden die Erzählungen meistens von einer Evaluation des Erzählers und manchmal von einem Nachwort begleitet.

Die *Evaluation* ist die geistige Reaktion, Meinung oder Bewertung, des Erzählers zum Plot. Sie gehört daher nicht zum Plot. Die letzten beiden Kategorien (Plot und Evaluation) bilden *technisch gesehen* die eigentliche Geschichte.

Die *Moral* und der *Schluss* sind pragmatischer Natur, da sie sich auf gegenwärtige und zukünftige Taten des Erzählers/Hörers/Lesers beziehen. Ein Beispiel narrativen Texts mit der Kategorie *Moral* ist die Fabel. Sie präsentiert auf Basis des Geschehens der Geschichte am Ende eine >Lektion< oder >Lehre< über das, was in Zukunft gemacht werden soll oder nicht.

Das folgende Schema 3, stellt die Superstruktur des narrativen Textes oder „die narrative Struktur (NARR)“ (Van Dijks, 1980: 142) dar:



Schema 3: Superstruktur des narrativen Textes oder „die narrative Struktur (NARR)“ (Van Dijk, 1980:142)

Während in der alltäglichen Erzählung die Kategorien Rahmen, Evaluation, und Moral implizit bleiben, da der Hörer sie aus dem kommunikativen Kontext erschließt, verlangen die „>fixierten< (mündlichen oder schriftlichen) Erzählungen“ (ebd.:143) vor allem die Präsentation eines Rahmens zusammen mit der Einführung der Figuren und ihren Merkmalen. Diese ersten Makrostrukturen erfüllen also die Funktion der Einführung, d.h. sie beantworten, *worum es im Text geht*. Daher auch die üblichen Anfänge „Es war einmal ein König“ oder „Es saß ein Mädchen auf dem Bürgersteig“ (ebd.:138).

Dessen ungeachtet kann die oben erwähnte „Basisstruktur (oder kanonische Struktur) der Erzählung“ (ebd.: 143) sich „durch bestimmte Transformationen“ ändern (ebd.), z.B. kann eine literarische Erzählung mit der Komplikation beginnen und später den Rahmen und die Charakteristika der Figuren einführen.

Wie erwähnt bilden die Komplikation und die Auflösung den Erzählungskern. Gerade deshalb zeigt sich im Kontext der Schule die Struktur der narrativen Texte, die aus diesen Grundkategorien und dem Rahmen besteht. Im Allgemeinen erscheinen Kategorien wie *Einführung* (Rahmen), *Knoten* oder *Problem* (Komplikation) und Auflösung oder *Entwicklung* und schließlich die Kategorie *Ende* oder *Schluss*, so z.B. bei einigen Lehrplänen und Sprachlehr- und Lernmaterialien der Primarschule.

Die Kategorien Einführung und Schluss oder Ende erscheinen im von Van Dijk vorgeschlagenen Schema als solche nicht, da er von der mündlichen alltäglichen Erzählung ausgeht. Er führt jedoch auch aus, dass, „wenn man wissen will, >wovon der Text handelt<, erst eine Reihe von Objekten, Personen oder Sachverhalten genannt werden müssen, über die etwas gesagt werden soll. [...]. Diese Information *zusammengenommen* kann die *Funktion* der Einleitung einer Erzählung [...] übernehmen“ (ebd.: 138).

Die Kategorie *Schluss* oder *Ende* bildet klar einen Bestandteil der Kategorie Auflösung, und wie der Autor aufzeigt, „kann eine Auflösung im Übrigen sowohl positiv als auch negativ sein [...] ‘gut’ oder ‘schlecht’ ablaufen“ (ebd.: 141). In komplizierten narrativen Texten kann der Schluss oder das Ende in einem kompletten Ereignis oder einer ganzen Episode stehen oder dargestellt sein.

Angesichts der obigen Betrachtungen werden dem Schema Van Dijks für die Analyse der narrativen Texte in Fallstudien die Kategorien Einführung und Schluss hinzugefügt (s. Kap. 6).

Es muss betont werden, dass die Superstrukturen unabhängig vom Inhalt der „sprachlichen Textstrukturen“ bestehen. Das kann man dadurch beweisen, „dass die gleichen Superstrukturen, die gleichen Schemata sich in verschiedenen *semiotischen* Systemen

manifestieren können. Eine Erzählstruktur kann man sowohl in einem Text als auch in Zeichnungen oder Filmen ausdrücken. Hierbei bleibt also die typische Erzählstruktur [...] in den verschiedenen >Botschaften< der semiotischen Systeme erhalten“ (ebd.: 130).

Beziehung zwischen Superstruktur und Makrostruktur

Wie schon im Abschnitt 2.1.3 dargestellt ist die Makrostruktur des Textes eine abstrakte Darstellung seiner globalen Bedeutung und deswegen semantischer Natur. Der Text besteht meist aus mehreren hierarchisch organisierten Makrostrukturen, wobei das Allgemeinste und Globalste die Makrostruktur des Textes bildet.

Während die Superstruktur eine schematische Struktur ist, welche die globale Ordnung eines Textes durch ihre Kategorien fixiert, müssen Letztere als „spezifische den Makropropositionen eines Textes zugewiesene Funktionen“, betrachtet werden (ebd., 1996: 69). So wird z.B. die Kategorie Komplikation mit den diese Kategorie beschreibenden oder darstellenden Makropropositionen oder -strukturen gefüllt. „Eine schematische Superstruktur – das soll hervorgehoben werden – ist einfach eine formelle Struktur, die der Syntax eines Satzes sehr ähnlich ist.“ (ebd.) Im Allgemeinen folgt demnach jedes Märchen mit kanonischer Struktur demselben Schema, aber der Inhalt ist in jedem anders.

Die Superstrukturen sind zudem aus kognitiver Sicht von Bedeutung, da sie es der Leserin oder dem Leser erlauben, den allgemeinen Inhalt im Voraus zu erahnen, d.h. die Makrostruktur des Textes sowie die Makrostrukturen die in jeder superstrukturellen Kategorie vorkommen werden: Welche Auflösung kann man bei der entsprechenden Komplikation voraussehen? Ebenso erleichtern sie z.B. die Wiedergabe einer Erzählung.

2.2 Literarität

2.2.1 Das Konzept der Literarität

Die Literarität bezieht sich auf den ästhetischen und fiktionalen Aspekt einer gesprochenen oder geschriebenen Darstellung (Genette, 1991). Ein konstitutives Merkmal der Literarität ist *Imagination* (Dehn, 1999: 37). „Imagination ist [...] der »Kern« der Literarität als Spiel im Spannungsfeld von Selbst und Welt [...] und bedeutet zugleich Distanzierung von der »realen« Situation und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.: 41).

Das Konzept *Imagination* muss im Zusammenhang der Konzepte »fiktiv« und »imaginär« von Iser verstanden werden (ebd.): das »Fiktive« und das »Imaginäre« bilden literarische Konstituenten. Das Imaginäre ist als »Energie« charakterisiert und das Fiktive als »intentionaler Akt«. In der Wechselwirkung zwischen dem Fiktiven und dem Imaginären kann Letzteres eine Form erreichen, eine Gestalt, z.B. über das Erzählen. (ebd.: 42 ff.)

Diese zwei literarischen Konstituenten werden von Iser als »menschliche Dispositionen« charakterisiert. „Von der lebensweltlichen Perspektive her sind das Fiktive und das Imaginäre alltägliche Erfahrungen, die sich zum Beispiel in Tagträumen, Träumen, Halluzinationen und Lügen niederschlagen.“ (Kocher/Böhler, 2002:6) Das Imaginäre und das Fiktive finden sich deswegen nicht exklusiv in der Literatur (Iser, 1991: 15).

Der »Akt des Fingierens« beschreibt die Art und Weise, wie das Reale in einem fiktiven Text als fiktiv und imaginär erscheint. Im »Akt des Fingierens« finden »Grenzüberschreitungen« statt – »Hauptmerkmal des Fiktionalisierungsvorgangs« (Iser, 2004: 1) – und es entstehen mögliche selbstbezogene Welten. Zum »Akt des Fingierens« gehören drei Hauptakte. Erstens die *Auswahl*: im fiktiven Text „koexistieren das Reale und das Mögliche, da nur die vom Autor getroffene textuelle Auswahl und Darstellung der realen Welt, die eine Matrix für das Mögliche (das Imaginäre, Anm. d. Verf.) schaffen kann, dessen ephemere Natur ohne die Verwandlung etwas schon Vorhandenen ohne Form bliebe. Allerdings wäre auch das bedeutungslos, wenn es nicht dazu dienen würde, das Verborgene an die gegebenen Realitäten anzunähern“. (ebd.:11)

Genette wirft sogar die *intransitive Natur* des fiktiven Textes auf. Diese intransitive Natur bestimmt eine Funktion der „Pseudoreferenz oder Denotation ohne Denotieren“, (Genette, 1991:14), weil der fiktive Text „zu keiner extratextuellen Realität führt, alles, was er (ständig) aus der Realität nimmt („Sherlock Holmes wohnte in der Baker Street 221B“...), wird in einen fiktiven Bestandteil verwandelt“ (ebd.:15). Der Text ist intransitiv „nicht, weil seine Aussagen als nicht greifbar wahrgenommen werden [...], sondern weil die Wesen, für die sie angewendet werden, keine Existenz außerhalb ihrer selbst haben und in einem unendlichen Kreislauf auf sie verwiesen wird. [...] Diese Intransitivität [...] macht den Text zu einem autonomen Gegenstand“ (ebd.) oder macht ihn selbstreferentiell.

Der zweite Akt des Fingierens ist die *Kombination*. Sie bezieht sich auf die möglichen Beziehungen zwischen den Textelementen, die intertextliche Grenzüberschreitungen und Spielniveaus bewirken „[D]ie lexikalische Bedeutung wird abgeblendet, »um eine indexikalische aufblenden zu können«. [...] Der denotative Charakter der Sprache ist »stillgestellt«, dennoch »ist eine figurative Verwendung nicht ohne Verweis«. »Dasjenige, worauf eine solche Sprache verweist, ist selbst ohne sprachliche Natur.« Die Wörter des Textes sind mehr als ihre rein lexikalische Bedeutung.“ (Dehn, 1999: 44)

Der dritte Akt des Fingierens, beschreibt das »Als-ob«, oder die Fiktionalität des Textes. Der fiktive literarische Text unterscheidet sich von anderen Fiktionen wie der Lüge durch das »Als-ob«. Die dargestellte Textwelt wird wie eine Welt dargestellt (ebd.). „Die literarischen Fiktionen beinhalten eine Reihe konventioneller Kennzeichen, welche die Leserin oder den

Leser darauf hinweisen, dass es sich bei ihrer Sprache nicht um Diskurs handelt, sondern um „spektakulären Diskurs“ (in Szene gesetzt, zum Schauspiel gemacht), wodurch sie indizieren, dass das Geschriebene oder Gesagte nur so wahrgenommen werden darf, *als ob* es sich auf etwas bezöge in dem faktisch alle Referenzen ohne Wirkung bleiben und nur als Leitlinien für das gelten, was man sich vorstellen soll.“ (Iser, 2004:3)

Iser's Theorie betont, wie das Imaginäre als Kraft nur durch Formen, Konfigurationen oder in diesem Fall durch (mündliche oder schriftliche, Anm. d. Verf.) literarische Texte präsent werden kann. Folglich kann die Erfahrung, obwohl sie über das Imaginäre weder vorhergesehen noch geplant werden kann (da sie ephemere ist und kein Referenzobjekt hat, Anm. d. Verf.), zumindest ermöglicht werden oder man kann auf jeden Fall darauf achten, dass diese Erfahrung nicht ausgeschlossen wird. Dazu wird der Nutzen literarischer Texte betont. (Dehn, 1999: 44-45) „Bildungstheoretisch ist es höchst relevant, ob Heranwachsende Gelegenheit finden, diese im Sinne Iser's »menschliche Disposition« auch als ihre eigene zu erfahren“. (ebd.: 45)

Es gibt auch eine Übereinstimmung zwischen der Sprachfunktion fiktiver Texte wie Iser sie aufzeigt (die über die Designation hinausgehende Sprache bildet indexikalische Bedeutung) und der, die Jakobson für poetische Texte formuliert (ebd.:46): Das paradigmatische Niveau der Auswahl (der reinen Wortauswahl in Verbindung mit dem Designierten, mit dem Gedachten) wird zum syntagmatischen Niveau der Kombination verschoben (wie die Artikulation der Wörter untereinander als Bedeutungen). Beispiele dieser Art finden sich im Rhythmus, im Reim, im Klang poetischer Texte, wo das Zeichenkombinationsmuster eine Wirkung erreicht, die jenseits der reinen Wortbedeutung steht. (ebd.) Der Ausdruck »horrible Harry« hat eine stärkere Wirkung, um den »verhassten Harry« zu charakterisieren, als andere Alternativen wie »dreadful, terrible, frightful...« (Jakobson, 1970:153, von Dehn zitiert, 1999: 46)

Zum Schluss gibt sich eine Übereinstimmung zwischen der Argumentation Iser's zur Sprachfunktion in literarischen Texten und dem Konzept des »medialen Gebrauchs der Sprache« von Anderegg: „Als »mediale Zeichen« sind die Wörter eben »nicht von vorherein, nicht von einem Code her als Zeichen erkennbar«, sondern sie werden es im »Prozess der Sinnbildung«, im »Prozess der Zeichenfindung, der Zeichenbildung«“ (ebd.: 46).

Die Schule muss also die Interaktion mit – mündlichen wie schriftlichen – literarischen Texten fördern, die auf die Beziehung zwischen den Zeichen in der Textanalyse abzielt, was unter anderen impliziert, „nach Mustern der Komposition, der Kombination zu sehen [...] als Modi der Erfahrung und Deutung“ (ebd.), was also über die reine Rezeption des Gefundenen hinaus geht. „Die »Deutung« dieser Beziehung der Zeichen zueinander im

gesamten Wirkungsfeld – hier des Textes – hat kein Ende, weil sie sich je nach Aufnahme und Auslegung der Beziehungen jeweils neu darstellt. Solche Mehrdeutigkeit ist allerdings zentral für diese Sprachfunktion³¹. (ebd.: 46-47)

Auf diese Weise wird die Wichtigkeit dieser Sprachfunktion in literarischen Texten (einen Raum für das Imaginäre zu schaffen und mit ihm die Möglichkeiten, als Mensch zu wachsen) für die Konzeption des Textschreibens in der Schule betont, „weil sie – unter dem Aspekt der Literarität- einen anderen als den gängigen Blick auf die Schülertexte erlaubt, der in erster Linie und oft ausschließlich auf die Einhaltung von Stil- und Textsortennormen gerichtet ist“ (ebd.: 47).

2.2.2 Literarische Kompetenz

Die literarische Kompetenz ebenso wie der Gebrauch der Schrift, der Literalität, wird von Geburt an entwickelt. (Dehn, 1999: 36) So wie sich das literale Bewusstsein in der Interaktion mit Praktiken und Ereignissen des Schreibens und Lesens entwickelt, entwickelt sich auch die literarische Kompetenz in Interaktion mit literarischen Erzählungen, also mit „literarischen Mustern“ (Dehn, 1999), die „sich in verschiedenen *semiotischen* Systemen *manifestieren* können“ (van Dijk, 1980:130): im Hören der von Erwachsenen oder im Radio erzählten oder gelesenen literarischen Geschichten oder im Sehen dieser im Fernsehen oder Kino.

Das Märchen spielt eine äußerst wichtige Rolle in der Entwicklung einer literarischen Kompetenz: Die »literarische Prägung« des Kindes findet besonders durch das Märchen statt. (Wardetzky, 1996:46). „Die Verzauberung, die wir erleben, wenn wir es uns gestatten, auf ein Märchen zu reagieren, entstammt nicht seiner psychologischen Bedeutung (obwohl diese auch dazu beiträgt), sondern seinen literarischen Qualitäten – wir erleben das Märchen als Kunstwerk“. (Bettelheim, 1982: 19) Dieser Autor führt weiter aus: „Märchen sind einzigartig, nicht nur als Literaturgattung, sondern als Kunstwerke, die das Kind gänzlich erfassen kann wie keine andere Kunstform.“ (ebd.)

Die Entwicklung der literarischen Kompetenz beginnt selbst in der alltäglichen Erzählung, da diese und die literarischen Texte zwei grundlegende Merkmale teilen: das Narrative und die Abstraktion der Situation. (Spinner, 1995:94)

Das Narrative als Struktur wird offenbar, „wenn die Kinder Geschichte als zeitlich ablaufendes Geschehen zu erfassen vermögen. Diese Fähigkeit wird nicht nur vermittelt,

³¹ „[D]ie poetische Wirkung eines Textes wie eines Bildes sei »als eine Fähigkeit zu definieren, immer neue und andere Lesarten zu erzeugen, ohne sich jemals ganz zu verbrauchen«“ (ebd.: 47)

wenn das Kind Geschichten hört, sondern ebenso durch das alltägliche Erzählen von Erlebnissen“ (Spinner, 1995: 94). „Die Struktur literarischer Erzählungen ist von solchen natürlichen Texten über ziemlich komplizierte Transformationen abgeleitet.“ (van Dijk, 1980:140)

Das zweite Merkmal, das literarische Texte und Alltagserzählungen gemeinsam haben, ist die Abstraktion aus der unmittelbaren Situation, die auch ein wesentliches Merkmal des Schreibens und Lesens ist. „Auch da findet eine Art Literarisierung statt: Wenn ein Kind sich an etwas Erlebtes erinnert und das Erinnernte erzählt, dann löst es das Erlebte aus der unmittelbaren Situation. Man könnte auch sagen, es stellt sich eine Situation vor, die nicht mehr präsent ist. Die Alltagserzählung ist in diesem Sinne situationsabstrakt und enthält damit ein Charakteristikum, das in gesteigertem Maße dem literarischen Text zukommt.“ (Spinner, 1995, S.94)

2.2.3 Literarische Muster

Unter „Muster“ versteht man „Formen der Artikulation, Modi der Erfahrung und Deutung“ (Dehn, 1999: 41). Diese entstehen aus dem Prozess, die Welt, die Gegenstände, wahrzunehmen und sie sich zu Eigen zu machen, d.h. sie sind das Ergebnis eines Transformationsprozesses. Wie die Gegenstände wahrgenommen und angeeignet werden, hängt von den kognitiven Schemata ab, die während der Interaktion zwischen »Akkommodation« und »Assimilation« gebildet werden (Piaget, 1979:18).

Der Musterbegriff ähnelt dem des kognitiven Schemas „insofern er Strukturbildung umfasst. Er unterscheidet sich von ihm, insofern der Begriff des Musters eine stärkere Affinität zum Bilden und Nachbilden von Inhalten der äußeren Welt hat“ (Dehn, 2005: 13).

Das Konzept »Muster« muss differenziert werden von dem, das im Sprachunterricht „als Normvorgabe gebräuchlich ist: Schreiben und Zeichnen nach Mustern“ (ebd.). Letzteres betont auch etwas anderes als die heute in der Textentwicklungsforschung bekannten »Textmuster« und »Textordnungsmuster« (s. Kap. 3), die eine Annäherung an ein gegebenes Muster zeigen, „also eine Bewegung von Innen an ein vorgegebenes Ziel“ (ebd.).

In »literarischen Mustern« nehmen das Fiktive und das Imaginäre Form an. „[L]iterarische Muster sind als Konfigurationen der Beobachtung in »literarischen« Texten zugänglich und geben Anhaltspunkte dafür, wie die Schreibenden in der Schule sich in diesem Spannungsfeld (von Selbst und Welt, Anm. d. Verf.) mit literarischen Strukturen und Formen bewegen.“ (ebd.,1999: 41)

Unter den »literarischen Mustern« befinden sich u.a. die Topoi³², Textstrukturen, Bilder, literarische und rhetorische Figuren, wie Chiasmus³³, Metaphern (ebd., 2005: 15-16), „Figurenkonstellationen (der Kleine und der Große, die Gute und der Böse, [...], Herr und Knecht,...) [...] und Bedeutungsmuster (Sieg des Guten, Bewältigen von Schuld, Verlust des Geliebten, ...)“ (ebd., 1999: 38). Diese Muster werden von Kindern „nicht durch die Erörterung im Unterricht kennengelernt, sondern durch intensiven Umgang mit Primärquellen verinnerlicht“ (Wardetzky, 1996: 47) und „als implizites Lernen und als innere Regelbildung“ (Dehn, 2005: 24) angeeignet.

Das Märchen stellt das beliebteste literarische Muster der Kinder dar. „Gerade die Simplizität dieser Muster ist die Voraussetzung ihrer universellen Variabilität“ (Wardetzky, 1996: 47): Kinder lassen sich von (traditionellen) Märchen inspirieren und nehmen Bilder, Motive, traditionelle Figuren als Spielmaterial, um ihre eigenen Geschichten zu erfinden. Dadurch entstehen immer verschiedene, neue Geschichten. „In einem *individualisierenden Transformationsprozess* gliedert sich Tradiertes in einen neuen, persönlich bestimmten Sinn- und Bedeutungszusammenhang ein.“ (ebd.)

2.3 Literalität und Literarität in der Textentwicklung

Dieser Absatz konzentriert sich auf die Analyse der Beziehung zwischen den Aspekten der Literalität³⁴ und der Literarität in der Textentwicklung im Konzept, das man vom »Schreiben als kulturelle Tätigkeit « (Dehn, 1999: 33 ff.) hat.

Der Aspekt *Literalität* bezieht sich auf den schriftlichen Code, auf das schriftliche Medium. Das Schreiben ermöglicht ein weitaus komplexeres *Artikulationsniveau* zwischen Wörtern, Sätzen und Absätzen als die mündliche Sprache. Es *objektiviert* den Ausdruck und wer schreibt, kann sich so von seinem eigenen Ausdruck distanzieren und über ihn nachdenken, ihn erhalten oder je nach Geschmack verändern – im Moment der Produktion oder später – da der Ausdruck nicht mehr abhängig vom Raum oder von der Zeit ist, in denen er entworfen wurde. Damit nimmt das Schreiben ein anderes wesentliches Merkmal an: Es ist aus der Situation gelöst, von ihr abstrahiert, d.h. es wird zu einem großen Teil vom Entstehungszusammenhang unabhängig. Wer schreibt muss also auf den situativen Kontext verzichten und durch das linguistische Zeichen, durch das Regelsystem der Grammatik und

³² Topos (Pl. Topoi): „ist ein stetiges Motiv oder eine stetige Konfiguration verschiedener Motive [...], ein »gemeinsamer Ort« [...]. Es handelt sich um stereotypische Formen, heilige Themen, konventionelle Aussagen“. (Marchese/ Forradellas, 2000: 407)

³³ Syntaktische Figur, in der die Elemente kreuzförmig angeordnet sind und zwei miteinander verbundene Syntagmen oder Propositionen bilden, z.B. *Cuando pitos, flautas, / cuando flautas pitos* (Gongora) (Marchese/ Forradellas, 2000:340)

³⁴ Dieser Aspekt wird nicht nur im einführenden Teil diese Kapitels dargelegt, sondern wird auch in den Kapitel 3 und einem großen Teil des Kapitels 6 weiter entwickelt.

Rechtschreibung, einen neuen Kontext entwerfen und wird so *autonom* und *selbstbezeichnend*. Wird der Ausdruck durch das Schreiben objektiviert, wird er nicht nur autonom vom Situationszusammenhang (Raum und Zeit, in denen er entworfen wurde), sondern auch von dem, der ihn entworfen hat. Zutreffender stellt es Dehn dar: „Der Text als Produkt des Schreibvorgangs [...] ist gebunden an den, der ihn liest. Während in der Oralität der Adressat Teil der Situation ist, muss die Adressierung beim Schreiben erzeugt werden“ (ebd.:34-35). Mit der Schriftaneignung entsteht nicht nur die Metasprache, d.h. die Sprache wird Objekt der Reflexion, sondern die Aktivität des Bewusstseins, nach Wygotski der »Akt der Reflexion«, erfolgt vorwiegend durch das Schreiben.

Mit dem Schriftaneignungsprozess ist „nicht nur der Text [...] autonom, auch der, der Buchstaben gebraucht, der Schreiber, gewinnt an Autonomie: mit Vergegenständlichung, Abstraktion, Reflexivität und Gliederung des im Gesprochenen Ungeschiedenen. Das ist ein Gesicht der Literalität“ (ebd.:35).

Auf der anderen Seite „wird mit der Erfindung der Schrift und insbesondere der Erfindung des alphabetischen Systems [...] die Verbreitung der Literalität möglich“. (Goody, zitiert von Gee, 2004: 28). Dank der *Normierung* wird die Schrift, das *schriftliche Zeichen*, durch die *Orthographie* – die wiederum „zumindest was die Schnelligkeit betrifft“ das Lesen ermöglicht (Dehn, 1999: 35) – sowie durch die *Stilnormen* und *Normierung*, die verschiedene *Textsorten* je nach ihren Kontextanforderungen (ebd.), Zielen und Funktionen regieren, für jeden »und alle« zugänglich.

Ein anderer Aspekt des Schreibens als kulturelle Aktivität, d.h. der Literarität, ist sein „intertextueller“ Charakter. „Der Text [...] ist immer ein Text zwischen Texten“ (ebd.: 36), da die oder der – zum Beispiel Geschichten – Schreibende das Gefundene für sich konzipiert, also was er weiß, seine *Erinnerungen* und *Erfahrungen*, und es Anderen für eine neue Interpretation zur Verfügung stellt. „Er adaptiert andere Texte und korrespondiert mit ihnen, mit Formen und Mustern, in denen Inhalte, Themen, Bedeutungsstrukturen gestaltet, Erfahrung und Erkenntnis formuliert und generiert werden.“ (ebd.)

Unter dem Aspekt der Literarität zu schreiben, verweist auf Referenzwelten und kann in sich eine *Textwelt* schaffen (ebd.). Wie bereits ausgeführt setzt der Ursprung der Literarität keine Schreibkenntnisse voraus, da sich die Literarität ebenso wie das Schreiben von Geburt an entwickelt, „[a]ber sie kann durch die Literalität erweitert werden sowie im Schreiben und Lesen neue Möglichkeiten für den Austausch finden“ (ebd.).

Und in dieser Schaffung, *Imagination*, von Textwelten zeigen sich zwei mit der Literalität gemeinsame Charakteristika, und zwar die *Abstraktion aus der Situation* und die *Reflexion*.

Die Reflexion, die sich jedoch in der Literarität entwickelt, hat mehr mit der Reflexion über sich selbst in Beziehung mit der Welt zu tun, während Reflexion in der Literalität mehr mit der Darstellung von Individuen, Taten und Umständen zusammenhängt, die aus der Situation abstrahiert oder dekontextualisiert werden und denen (neue) Beziehungen, Eigenschaften und Merkmale usw. zugewiesen werden.

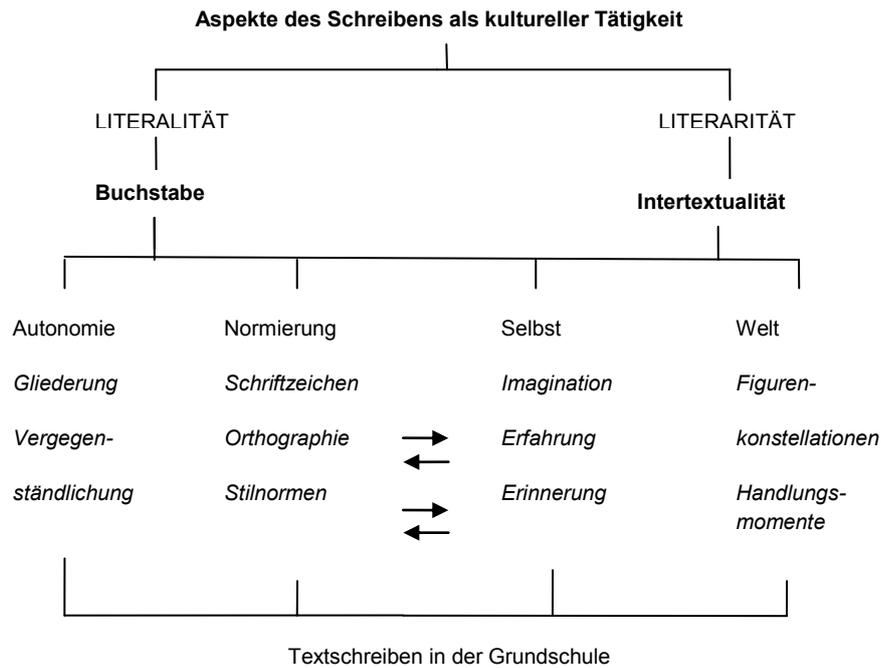
Dehn lenkt die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass Kinder, dadurch dass die Literarität kein Schreiben erfordert, bereits beim Schreiben lernen eine gewisse literarische Kompetenz aufweisen, die sich in bestimmten Erfahrungen mit für das Narrative charakteristischen Strukturen äußert, z.B. Figurenkonstellationen (z.B.: der Gute und der Böse...), Handlungsmomente (z.B.: Erwartung und Enttäuschung) und Bedeutungsmuster (z.B.: der Sieg des Guten). (ebd.: 38) Die Beziehung zwischen Literarität und Literalität bedeutet also "eine Wechselbeziehung zwischen der Erinnerung und Imagination und den Ausdrucksmitteln des Geschriebenen, den Textsorten und Stilnormen" (ebd.).

Es ist hervorzuheben, dass Dehns Auffassung des „Schreibens als kulturelle Tätigkeit“, die sich in der Interaktion zwischen Literalität und Literarität äußert, über die „Dichotomie“ zwischen Mündlichkeit und Literalität hinausgeht, die schon Havelock und Goody in ihren entsprechenden Werken *Preface to Plato* (1963) und *The domestication of the savage mind* (1977) erwähnt haben, und die in Folge in Ongs einflussreichem Buch *Oralität und Literalität* (1982) in „eine vorherrschende Auffassung verwandelt wurde“, da sie „eine große Teilung in der menschlichen Kultur, ihrem Denken und ihrer Geschichte etabliert“ (Gee, 2004: 29).

Dehns Konzeption geht über die Opposition zwischen Oralität und Schriftlichkeit hinaus, "weil sie mit dem Begriff der Literarität einen Aspekt einführt, der gleichermaßen für den gesprochenen wie für den geschriebenen Text gilt (Dehn, 1999: 39).

Das Zusammenspiel und die Schnittmenge (Anm. d. Verf.) zwischen Literalität und Literarität, abgegrenzt von ihren gemeinsamen Merkmalen der Abstraktion der Situation und der Reflexion, eröffnet in der Schule die Möglichkeit das Schreiben lernen aus einer kulturellen Perspektive heraus zu fördern, d.h. über die Interaktion mit (mündlichen wie schriftlichen) literarischen Texten, die es den Kindern über das Medium des Schreibens ermöglicht, textuelle, also selbstbezogene Welten zu schaffen.

Zum besseren Verständnis von Dehns Auffassung des »Schreibens als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule« dient das folgende Visualisierungsschema dieser Autorin.



Schema 4: Aspekte des Schreibens als kultureller Tätigkeit (Dehn, 1999: 87)

Ausgehend von der Analogie zwischen »innerer Sprache« und »ästhetisch-literarischer Sprache« nach Wygotski (Beide weisen einen prädikativen Charakter auf und damit wird die Referenz nicht explizit genannt. Der Weg zur »inneren Sprache« führt über die »geschriebene Sprache«, da letztere die Referenzen explizit nennen und einen selbstbezogenen Kontext schaffen muss.) führt Dehn aus, dass das geschriebene Zeichen nicht nur eine Form des Zugangs zur »inneren Sprache« darstellt, sondern auch zur »ästhetisch-literarischen Sprache«, besonders da es über schriftliche fiktionale Texte Zugang zum »Imaginären« bietet: „Der Kontext für die geschriebene Sprache ist in viel höherem Maße das geschriebene Zeichen selbst, insbesondere »im Zusammenspiel des Fiktiven und des Imaginären«“ (Dehn, 1999: 68).

In der Erzählung und Produktion literarischer mündlicher und schriftlicher Texte im schulischen Kontext können Kinder nicht nur eine literarische Kompetenz und damit, so Iser, die "menschliche Dimension" entwickeln, sondern auf Grundlage des Austauschs und der Reflexion der Texte zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern wird auch Raum geschaffen für die der Schule als Aufgabe übertragene Entwicklung der Literalität.

KAPITEL 3. TEXTENTWICKLUNG BEI KINDERN

Dieses Kapitel stellt die Konzeptualisierung dar, mit der die zweite und zentrale Forschungsfrage untersucht wird, sprich, wie der geschriebene Text sich bei Kindern einer Kultur entwickelt, die nur eine elementare Literalität entwickelt hat.

3.1 Wissen und Können der Kinder bei Beginn der Textentwicklung

Bei Beginn des Entwicklungsprozesses geschriebener Texte verfügen die Kinder bereits über die mündliche Sprache (ihre Grammatik), über eine verbale und kommunikative Kompetenz sowie über (ästhetische) textliche Strukturen.

In Bezug auf den ersten Aspekt führt Wygotski aus: „Das Kind kann natürlich lange vor seiner Einschulung deklinieren und konjugieren und beherrscht überhaupt die ganze Grammatik der Muttersprache“ (1977: 230). Feilke und Augst heben die Existenz der verbalen Kompetenz und Kommunikation vor der Einschulung hervor, wenn sie herausstellen, dass die Entwicklung einer Schreibkompetenz auf Basis „einer bereits vor Beginn des Schreiberwerbs aufgebauten sprachlichen und kommunikativen Kompetenz“ erfolgt (Feilke, 1996: 1180).

Zum Beherrschen textlicher Strukturen zeigt Dehn auf: „Wenn Schüler Texte schreiben, verfügen sie immer bereits über Fähigkeiten des Strukturierens und des Formulierens, sie verfügen über Muster“ (Dehn, 1999: 27). Dehn bezieht sich offensichtlich auf Strukturen, welche die Kinder sich in ihrer „literarischen Sozialisation“ u.a. mittels des Hörens von vorgelesenen Geschichten angeeignet haben (ebd.: 26). „Im Hinblick auf die Textualität verfügen die Kinder über ein Können, das sie aus ihrer »literarischen Sozialisation« gewonnen haben.“ (ebd.: 86)

In diesem Zusammenhang werden auch die Strukturen gesehen, welche die Kinder sich über die orale Erzähltradition ihrer Gemeinschaft aneignen (wie Märchen, Fabeln, Legenden, Mythen), sind diese doch für Kinder aus Gemeinschaften überwiegend oraler Tradition vor dem Schulbesuch die einzigen Quellen „literarischer Sozialisation“.

Dehn führt aus: „Literarische Kompetenz entwickelt sich - wie der Gebrauch der Schrift, die Literalität - vom Lebensbeginn an, wiederum **mit dem Hören von Geschichten**³⁵, aber auch mit dem Sehen von Bildern und Filmen als Darstellung von Erfahrungen und Erinnerung“ (ebd.: 36-37).

³⁵ Hervorgehoben von der Autorin dieser Studie

Zur Illustrierung der Entwicklung der literarischen Kompetenz beruft sich die Autorin auf Spinner: „Wenn ein Kind sich an etwas Erlebtes erinnert und das Erinnerte erzählt, dann löst es das Erlebte aus der unmittelbaren Situation oder ... es imaginiert eine Situation, die nicht mehr präsent ist. Die Alltagserzählung ist in diesem Sinne situationsabstrakt und enthält damit ein Charakteristikum, das in gesteigertem Maße dem literarischen Text zukommt.“ (Spinner, 1995: 94). Dehn hebt die Abstraktion von der Situation hervor, d.h. die Repräsentation als konstituierende Charakteristik des (literarischen und nicht literarischen) Textes: „Die Abstraktion von der Situation ist also etwas, was beiden Aspekten des Schreiben als kulturelle Tätigkeit (dem der ‚Literalität‘ und dem der ‚Literarität‘, Anm. d. Verf.) gemeinsam ist.“ (Dehn, 1999: 37)

Für Spinner ist das *Narrative* ein weiteres gemeinsames charakteristisches Merkmal der alltäglichen und der literarischen Erzählung (Spinner, 1995: 94). Erzählung und Schrift teilen die grundlegende Charakteristik der Repräsentation, die für die Entwicklung der schriftlichen Textkompetenz wesentlich ist. In diesem Sinne bietet die (tägliche und literarische) Erzählung ein Potenzial für die Entwicklung der schriftlichen Textkompetenz. Zum Charakteristikum der oralen erzählerischen Darstellung führt Brockmeier aus, „dass uns im narrativen Modus eine Gestalt der Erfahrung und des Wissens begegnet, die in allen oralen und literalen Kulturen Verwendung findet: Ein psychisches Integral, das als eine »symbolische Form« menschlicher Welt- und Selbstvergegenwärtigung verstanden werden kann,...“ (Brockmeier, 1997: 279).

Wenn Kinder mündliche oder geschriebene Erzählungen hören (Märchen, Fabeln, Legenden, Mythen usw.) oder Teile davon erzählen, entwickeln sie literarische Kompetenz, was besonders bei Kindern einer Kultur im Übergang zur Literalität oder bei Kindern einer von Schrift dominierten Kultur, „denen Schrift, geschriebene (und vorgelesene) Geschichten, vor der Schule nicht vertraut geworden sind,...“ (Dehn, 1999:38) ein Potenzial zur Ausbildung schriftlicher Textkompetenz ist, was dazu führt, dass diese Kinder „dennoch auch Erfahrungen haben mit Strukturen des Narrativen, mit Figurenkonstellationen..., Handlungsmomenten und Bedeutungsmustern...“ (ebd.).

Brockmeier hebt dies hervor, wenn er ausführt, „dass die narrative Form einen wichtigen Zugang zur Schriftlichkeit darstellt; insbesondere, wenn es um die Erfahrungen von Kindern auf ihrem Weg zur Schrift geht. Im narrativen Modus werden Erfahrungen geordnet, in ihm gewinnen Vorstellungen, Intentionen, Pläne und Fantasien Gestalt, ja Realität.“ (1997:278).

Mittels der narrativen Schriftform werden nicht nur Erfahrungen, Ideen etc. bewusst; auch die Sprache wird zum Objekt des Bewusstseins, was eine wesentliche Bedingung für die

Entwicklung der textlichen Kompetenz ist. „In erzählender Sprache geben wir unseren Erfahrungen und Imaginationen jene Form, in der sie zum Gegenstand des Bewusstseins werden. Und eben dies, so meine These, geschieht auch mit der Sprache, wenn sie als Schrift erfahren wird.“ (Brockmeier, 1997:278). Olson fügt hinzu: „In der Schrift betrifft der Diskurs sowohl die dargestellte Welt als auch die Sprache, die benutzt wird, um diese zu repräsentieren.“ (Olson, 1991:351)

3.2. Textentwicklung

Zur Charakterisierung des Entwicklungsprozesses textlicher Kompetenz zeigen Feilke/Augst auf, dass diese in der Interaktion zwischen kognitiven und kommunikativen Prozessen entsteht. Die Autoren formulieren entsprechend ein »interaktives Modell von Wissenskomponenten«, also ein kognitives Modell, und ein „Modell kommunikativer Handlungsprobleme“.

Vor der Vorstellung dieser Modelle und ihres Zusammenspiels ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass in diesem kommunikativ-kognitiven Konzept das Schreiben als Form der Problemlösung verstanden wird (Feilke, 1996:1180). Im Zusammenhang damit betonen Feilke/Augst: „Konkrete Texte mit ihren vielfältigen und unterschiedlichen Merkmalen sind dann als Resultate dieser Problemlösungsversuche interpretierbar“ (1989:307).

In Bezug auf dieses Konzept des Schreibens wird die schriftliche Kompetenz wie folgt definiert: „Die Entwicklung einer Schreibkompetenz wird als Abfolge von Problemlöseschritten und als Aufbau einer durch das Medium (Schrift, Anm. d. Verf.) geprägten kommunikativen Problemlösefähigkeit verstanden. Der Prozess wird dabei als Reorganisation, Restrukturierung und Erweiterung einer bereits vor Beginn des Schreiberwerbs aufgebauten sprachlichen und kommunikativen Kompetenz konzipiert“ (Feilke, 1996:1180).

3.2.1. Interaktives Modell von Wissenskomponenten

In Bezug auf die Schriftaneignung differenziert dieses Modell „zwischen drei Ebenen der Organisation des Wissens, dem **Konzeptionswissen**, dem **Realisierungswissen** und dem **Routinewissen**.“ (Feilke/Augst, 1989:301).

Das *Konzeptionswissen* umfasst das Wissen „wzu und im Blick worauf gehandelt wird“ (ebd.), deshalb wird dieses Wissensniveau als „Wozu-Wissen“ bezeichnet (ebd.). Das *Realisierungswissen* beschreibt Wissen über das Medium, über Handlungsformen und ihre Elemente, d.h. über die Schrift zur Realisierung der Bedeutung der Handlung. Das

Realisierungswissen wird daher als „Was-Wissen“ bezeichnet. Das *Routinewissen* betrachtet schließlich das unbewusste und routinemäßige Wissen des Schreibens, weshalb es „Wie- Wissen“ genannt wird (ebd.)

Die Interaktion dieser drei Wissens Ebenen ist durch ein hierarchisches „Entlastungsprinzip“ bestimmt: Zuerst kommt das Konzeptionswissen, d.h. das *Wozu* des *Was-Wissens*. An zweiter Stelle kommt das Realisierungswissen und an dritter das routinisierte Wissen, das dem Realisierungswissen untergeordnet ist. (ebd.: 302).

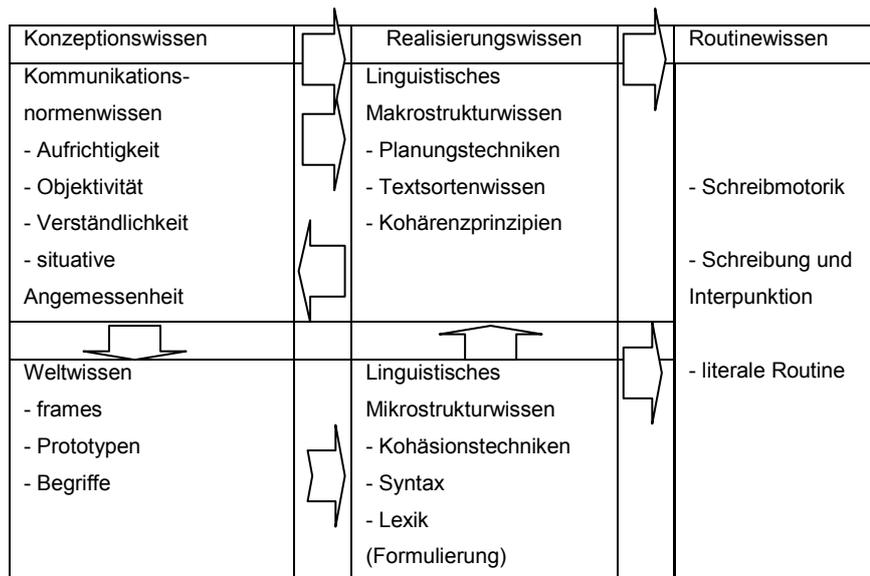
Feilke/Augst charakterisieren diese Ebenen als „eine Stufenfolge von bewusstem zu unbewusstem Wissen“ (ebd.: 303), in der das „Realisierungswissen routinisiert werden kann“ (ebd.), d.h. das routinisierte Wissen, z.B. über die Orthographie, umfasst, was der Schreiber sich bereits zuvor angeeignet hat, und war ursprünglich Realisierungswissen. Dieser Prozess erfolgt nach dem »**Entlastungsprinzip**« (ebd.), das von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung der schriftlichen und besonders der textlichen Kompetenz ist, weil mit dieser „Entlastung“ der Weg für die Aneignung komplexeren Realisierungswissens frei ist.

Auf der Ebene des Konzeptionswissens unterscheiden Feilke/Augst zwischen *Wissen über Kommunikationsnormen* und *Weltwissen* (ebd.) Das Wissen über Kommunikationsnormen bildet den Motor des *Wozu* einer schriftlichen Handlung, eines bestimmten Text-Typus und einer bestimmten Textstruktur usw. Aus diesem *Wozu* leitet sich das Wissen über die Welt ab. Voraussetzung für das Wissen über Kommunikationsnormen ist „die Kenntnis der zentralen kommunikations- kognitionssteuernden Werte wie Aufrichtigkeit³⁶, Objektivität, Verständlichkeit und situative Angemessenheit“ (ebd.).

Die Ebene des Realisierungswissens umfasst Wissen über die Makrostruktur (und die Superstruktur, Anm. d. Verf.) des Textes und seine Elemente, z.B. über Textsorten, Kohärenzprinzipien und syntaktische und lexikalische Mikrostrukturen, die für das Formulieren und Artikulieren der Propositionen wichtig sind. (ebd.)

Zur besseren Erläuterung des Modells von Feilke/Augst wird im Folgenden das Schema 5 präsentiert, in dem die besagten Autoren ihr kognitives Modell skizzieren.

³⁶**Aufrichtigkeit** ist eine der Kommunikationsnormen, „die verlangt, dass wir „p“ sagen, wenn wir „p“ sagen wollen, und so drücken wir aus, dass wir wirklich „p“ glauben [...]. Vom Standpunkt des Hörenden aus muss ebenfalls klar sein, dass der Sprecher ehrlich ist (Van Dijk, 1998: 284). Ist diese Bedingung nicht erfüllt, ist der illokutionäre Akt oder der Sprechakt unnütz (z.B. überflüssig) oder scheitert, da er vom Hörer nicht angenommen wird. (ebd.: 285)



Schema 5: Kognitives Modell (Feilke/Augst, 1989:302)

Die Beziehung zwischen den drei Ebenen und Subebenen ist durch Pfeile dargestellt. Der Pfeil zwischen dem Kommunikationsnormenwissen und dem Weltwissen zeigt, dass Letzteres in Abhängigkeit von bestimmten Kommunikationsnormen für die Textproduktion Bedeutung gewinnt. (Feilke/Augst, 1989:303)

Feilke/Augst zeigen auf, dass die Schreiber „erst (mit, Anm. d. Verf.) ab ein(em) bestimmte(n) Niveau der sozial-kognitiven Entwicklung“ entscheiden können, ob je nach Zweck der Kommunikation und Leserin/Leser eine Textstruktur angemessener ist als eine andere. (ebd.: 303-304)

Was Feilke und Augst als „sozial-kognitive Entwicklung“ betrachten, wird in dieser Studie als »Entwicklung der Literalität« bezeichnet, die in einer Schriftkultur erfolgt. Die Normen der schriftlichen Kommunikation und speziell ihr Gebrauch je nach Zweck der Kommunikation und Leserin/Leser werden in einer Schriftkultur erworben. (s. Kap. 2)

Der Pfeil zwischen dem Weltwissen und dem (syntaktischen, Anm. d. Verf.)

Mikrostrukturwissen zeigt an, dass je größer und komplexer das Wissen über die Welt in einer Kommunikationshandlung ist desto ausgeprägter muss die syntaktische Kohäsion und lexikalische Differenzierung zur Erreichung diese Kommunikationsziels sein. „Dabei sind die mikrostrukturellen Techniken des Schreibers in ihrer Entwicklung offenbar ablösbar von der Entwicklung des Weltwissens,...“ (ebd.: 304).

Die Beziehung zwischen syntaktischer und semantischer Ebene ist folgende: Wenn man ein Kommunikationsziel erreichen will, ist die Kohäsion der Kohärenz untergeordnet, die Bedeutung wiegt mehr als die Form. Daraus folgt, dass die mikrostrukturellen syntaktischen Techniken sich vom Weltwissen des Schreibers ableiten.

In diesem Kontext wird evident, dass umso größer und komplexer das Weltwissen ist, das die Schreiberin/der Schreiber je nach Kommunikationsziel beherrschen muss /möchte, umso komplexer werden die zur Erreichung der Kohärenz und Kohäsion auf den verschiedenen Ebenen und demzufolge zur Erreichung des erwähnten Kommunikationszieles notwendigen syntaktischen Mikrostrukturen und lexikalische Differenzierung. „Die Kohärenz ist der Kohäsion sowohl unter dem Aspekt des Textverstehens wie auch unter Entwicklungsgesichtspunkten übergeordnet. Zwar kann die kohäsive Verbindung von Sätzen die Kohärenz stützen, aber ‚[...] cohesion does not guarantee the presence of coherence [...]‘ (Golden u. Vukelich, 1989:45).“ (Feilke, 1996:1185).

In der Beziehung zwischen dem **Wissen über Makrostruktur (und Superstruktur, Anm. d. Verf.)** und dem **Konzeptionswissen** verbindet sich das Wissen über die allgemeinen Prinzipien der Textorganisation, d.h. das Wissen über Textsorten und interne Strukturoptionen derselben - z.B. Planungstechniken und Kohärenzprinzipien (ebd.: 305). Dieses Wissen bildet ein literales Instrument zur Realisierung des Konzeptionswissens, genauer zur Konkretisierung der Kommunikationsnormen. In der Makrostruktur (und der Superstruktur, Anm. d. Verf.) reflektiert sich am meisten das Wissen über die allgemeinen Kommunikationsnormen. Die Makrostruktur (und die Superstruktur, Anm. d. Verf.) sind der deutlichste Indikator für die Fähigkeit der Schreiberin/des Schreibers, autonome Texte zu konstruieren. (ebd.) „Für die Schreiber ist die Kenntnis der unterschiedlichen Textordnungsmöglichkeiten zugleich das zentrale Instrument zur Realisierung der verschiedenen kommunikativen Handlungsziele im Schreiben.“ (ebd.).

Wie und wo erreicht die Schreiberin/der Schreiber jedoch dieses doppelte und interaktive Wissen? Voraussetzung ist „eine außerordentliche Bewusstheit vom Schreiber, die offenbar erst mit der wachsenden Schreiberfahrung steigt“ (ebd.). Dieses Wissen benötigt ein literales Bewusstsein, das sich mittels literaler Praktiken und Ereignisse entwickelt, die in einer literalen Kultur stattfinden. (s. Kap. 2)

In diesem Zusammenhang erklärt Feilke: „Der Schreibentwicklungsprozess vollzieht sich nur in Abhängigkeit von den spezifischen Randbedingungen der Ontogenese in einer literalen Kultur (etwa: Kommunikationsziele der Handelnden, Entwicklung des Weltwissens und der Fähigkeit zu allgemeinen symbolischen Operationen, Funktionsbereich schriftlicher Kommunikation in einer Gesellschaft, etc.).“ (Feilke, 1996:1181)

Schließlich charakterisieren Feilke/Augst die Makrostruktur folgendermaßen: „Die Makrostruktur ist im kognitionspsychologischen Sinne die Top-down-Prozesse organisierende Einheit der Textproduktion. Damit beeinflusst sie auch alle anderen

Merkmale des Textes. So variieren etwa die zentralen Parameter der Mikrostruktur wie lexikalische Differenzierung, Textkohäsion etc. stärker **in Abhängigkeit von der Textsorte**³⁷ als von der Modalität (Mazzie 1987, McCutchen 1987).“ (Feilke/Augst, 1989:305) Damit betonen diese Autoren die zentrale Rolle des Wissens über die Makrostruktur im Prozess der Schriftaneignung.

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass das von diesen Autoren vorgestellte Konzept der Makrostruktur mehr der Definition der Superstruktur van Dijks gleicht:

Solche *globalen* Strukturen, die den *Typ* eines Textes *kennzeichnen*, nennen wir Superstrukturen. Eine Erzählstruktur ist daher eine Superstruktur, und zwar unabhängig vom *Inhalt* (d.h. der Makrostruktur) der Erzählung, auch wenn wir sehen werden, dass Superstrukturen einem Textinhalt bestimmte Beschränkungen auferlegen. Um es metaphorisch auszudrücken: Eine Superstruktur ist eine Art *Textform*, deren Gegenstand, Thema, d.h. Makrostruktur, der *Textinhalt* ist. Man muss also in Abhängigkeit vom kommunikativen Kontext dasselbe Ereignis in verschiedenen >Textformen< berichten. (Van Dijk, 1980: 128)

Dieser konzeptuelle Unterschied wird klarer in der Charakterisierung der von diesen Autoren dargestellten „Textordnungsmuster“, die sich je nach Niveau der Textentwicklung ergeben (s. Kap. 3.2.3).

Es ist also sinnvoll, dem Modell von Feilke/Augst die Kategorie der Superstruktur hinzuzufügen, da es sich um ein zentrales Konzept für diese Untersuchung handelt (s. Abschnitt 2.1.3, Kap. 3 und Kap. 6), und zu definieren, in welcher Beziehung diese Kategorie innerhalb der globalen Ebene des Realisierungswissens und des Konzeptionswissens steht. (s. untenstehendes Schema 6)

Diese Präzisierung ordnet das Textsortenwissen, d. h. das Wissen über Superstruktursorten, in die Ebene des Superstrukturwissens ein.

Wie die Pfeile zeigen ist die Beziehung zwischen den textuellen Kategorien der Superstruktur und der Makrostruktur gegenseitig abhängig: Die textuelle Superstruktur wird in Abhängigkeit vom Ziel der Kommunikation, von der Leserin/vom Leser sowie von der Kommunikationshandlung ausgewählt, und sie, ihre superstrukturellen Kategorien, werden mit dem Inhalt, dem Thema, d.h. der Makrostruktur „gefüllt“. Gleichzeitig bestimmen die Makrostrukturen die lineare Konnexion und die Kohärenz der Sequenzen (Van Dijk, 1998: 220).

³⁷ Von der Autorin dieser Studie hervorgehoben

| Konzeptionswissen | Realisierungswissen | | Routinewissen |
|--|--|---|--|
| Kommunikationsnormenwissen - Aufrichtigkeit - Objektivität - Verständlichkeit - situative Angemessenheit | Linguistisches Makrostrukturwissen - Planungstechniken - Kohärenzprinzipien | Linguistisches Superstrukturwissen - Textsortenwissen: * Narrative Texte (z.B. Märchen, Briefe ³⁸), * Erläuterungstexte (z.B. Bericht, Beschreibung) * Argumentative Texte (z.B. Essay) | - Schreibmotorik - Schreibung und Interpunktion - literale Routine |
| Weltwissen - frames - Prototypen - Begriffe | Linguistisches Mikrostrukturwissen - Kohäsionstechniken - Syntax - Lexik (Formulierung) | | |

Schema 6: Kognitives Modell von Feilke/Augst mit der von der Autorin eingeführten Kategorie **Superstruktur**

3.2.2. Modell kommunikativer Handlungsprobleme

Da das Schreiben von Feilke/Augst als eine Form der Lösung kommunikativer Probleme gesehen wird, ist es wichtig, ihr Modell kommunikativer Handlungsprobleme vorzustellen.

Diese Autoren stützen sich bei der Charakterisierung der kommunikativen Handlung und der von ihr verursachten Probleme auf die Theorie von Karl Bühler: „[...] die Sprache sei ein *organum*, um einer dem anderen etwas über die Dinge mitzuteilen.“ (Bühler, 1965: 24). Eine kommunikative Handlung besteht insofern aus folgenden Elementen: „Einer“ oder das Subjekt, der Sender, der etwas mitteilen will; „der andere“ oder der Empfänger, zu dem etwas übertragen wird; „die Dinge“, über die kommuniziert wird, und das „Medium“, mittels dessen die Dinge übertragen werden.

Jede dieser Komponenten einer kommunikativen Handlung wirft spezielle Probleme auf, die ihrer jeweiligen Natur und der Interaktion dieser Komponenten entsprechen und gelöst werden müssen, um zu einer kommunikativen Handlung zu kommen.

Die Komponente *der eine* verursacht das Problem der Adäquatheit des Subjekts im Hinblick auf den Empfänger, auf den Bereich der Referenzen und auf seine Stellung ihm selbst gegenüber. Die Komponente *der andere* stellt dem Subjekt das Problem der Handlungssituation, der Antizipation der Perspektive des Empfängers und entsprechend dieser Perspektive die Auswahl des Kommunikationsmediums.

³⁸ Briefe, besonders Briefe in der Familie und Briefwechsel bilden eine narrative Textsorte. (Violi, 1999: 185).

Die Dinge oder der Referenzbereich werfen je nach Komplexitätsgrad des Wissens über die Dinge, die das Subjekt beherrscht und mitteilen muss/will, inhaltliche Probleme auf. Schließlich verursacht die Komponente *Medium*, genauer gesagt die (gesprochene oder geschriebene) Sprache Probleme, die ihrer Natur entsprechen, da das Medium, mittels dessen die Ziele der Kommunikationshandlung erreicht werden sollen, die Handlung determiniert, strukturiert und begrenzt. (Feilke/Augst, 1989: 307-308)

Feilke/Augst (ebd.: 308) zeigen auf, wie sich die Probleme, die im Allgemeinen aus einer Kommunikationshandlung entstehen, in der geschriebenen Kommunikation als Resultat der Komplexität des *Mediums*, des Instruments der Schrift, noch verschärfen. Diese Probleme lassen sich in vier Dimensionen einordnen: die expressiven, die kognitive, die soziale und der textuelle Dimension. Besagte Dimensionen werden von den genannten Autoren auch schriftliche Subkompetenzen genannt, die Schreibanfänger im Laufe des Aneignungsprozesses der Schrift entwickeln müssen.

Um die verschiedenen Problemdimensionen verständlicher zu machen, ist es wichtig, vorweg zu wissen, dass das Medium, das sprachliche Symbol, laut dem Modell des Organons der Sprache in der Theorie Bühlers in einer kommunikativen Handlung drei semantische Funktionen hat – je nachdem ob es um seine Beziehung zu den Dingen, zum Sender oder zum Empfänger geht: *Symbol*, *Symptom* und *Signal*: „Es ist *Symbol* kraft seiner Zuordnung zu Gegenständen und Sachverhalten, *Symptom* (Anzeichen, Indicium) kraft seiner Abhängigkeit vom Sender, dessen Innerlichkeit es ausdrückt, und *Signal* kraft seines Appells an den Hörer, dessen äußeres oder inneres Verhalten es steuert wie andere Verkehrszeichen.“ (Bühler, 1965: 28)

Die expressive (sprachliche Anm. d. Verf.) Problemdimension. In einer schriftlichen kommunikativen Handlung verfügt die Schreiberin/der Schreiber weder über die Möglichkeiten des nichtverbalen Ausdrucks (Gesten, Mimik, Betonung, Rhythmus, usw.) noch über einen situativen Kontext, die ihr/ihm in der gesprochenen Sprache zur Verfügung stehen. Beim Schreiben muss sie/er gleichzeitig den emotionalen Ausdruck kontrollieren, d.h. sich eher auf *die Dinge*, das Objekt, das Thema konzentrieren, und nicht auf eigene Gefühle oder Standpunkte. Es entsteht also eine symbolische Struktur der Ausdrucksform des Subjekts der kommunikativen Handlung. Feilke/Augst nennen diese Subkompetenz in Übereinstimmung mit der Theorie von Bühler **Desymptomatisierungsfähigkeit** und beschreiben sie als „Fähigkeit zu einer weitgehend desymptomatisierten sprachlichen Artikulation des Ausdrucks“ (Feilke/Augst, 1989:310). Der geschriebene Ausdruck, das geschriebene Sprachzeichen, soll also allmählich seine *Symptomfunktion* verlieren und stattdessen *Symbolfunktion* übernehmen.

Die kognitive Problemdimension. Der geschriebene Text besitzt zwei Charakteristika: Es fehlt der situative Kontext, der die gesprochene Sprache begleitet, ergänzt und erklärt, und es gibt einen verbalen Kontext, der jede Äußerung in objektiver und signifikanter Form präsentiert. Dies nennen Feilke/Augst wieder in Übereinstimmung mit der Theorie von Bühler das „Fehlen des sympraktischen Umfeldes“ und den „verstärkten Einfluss des synsemantischen (oder sprachlichen, Anm. d. Verf.) Umfeldes“ (1989: 310).

Die Textproduktion setzt im Prozess der Schriftaneignung die Entwicklung der Dekontextualisierungs-³⁹ und der „Versprachlichungskompetenz“⁴⁰ voraus, die sich im Zusammenspiel mit der Konstruktion des Weltwissens entwickeln. Anders gesagt: Je mehr Wissen über die Kommunikationsnormen, speziell „die soziale Norm der Objektivität der Darstellung“ (ebd.: 311), und je mehr Weltwissen die Schreiberin/der Schreiber sich angeeignet hat, desto einfacher kann er eine dekontextualisierte (oder vom situativen Kontext unabhängige) Darstellung des Wissens über „die Dinge“ produzieren. Eine synsemantische Repräsentation der Objekte und Beziehungen erreicht die Schreiberin/der Schreiber in dem Maße, in dem sie/er dem geschriebenen linguistischen Zeichen eine stetig wachsende *Symbolfunktion* zuordnet.

Nach Brockmeier handelt es sich bei der schriftlichen Dekontextualisierungskompetenz um eine Differenzierung der von Bühler sogenannten gesprochenen „sympraktischen“⁴¹ Formen der Kognition, mit der „die Sprache ihre konventionelle und damit ihre situationsübergreifende Zeichenfunktion erfüllen kann“ (Brockmeier, 1997: 255).

Brockmeier lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass die Aussage nicht in einem unabhängigen Kontext erfolgt, sondern dass es sich um eine Transformation des Kontextes der oralen Referenz im Kontext der schriftlichen Textreferenz handelt, die wiederum vom sozialen Kontext abhängig ist. (ebd.: 260) Das bedeutet nicht, dass die schriftliche Textreferenz dekontextualisiert ist, „sondern zunächst nur, dass sie mit anderen diskursiven Praktiken ausgeführt wird, einschließlich solcher der Kontextualisierung.“ (ebd.: 261) Um einen synsemantischen Kontext zu erreichen, werden die Textreferenzen aus dem außersprachlichen physischen und sozialen Zusammenhang genommen. Tendenziell wird besagter Kontext durch das Medium Schrift ersetzt, d.h. durch die Syntax, die Lexik und andere textuelle Indices. „In diesem Fall wird der Text selbst zu seinem Kontext, das heißt,

³⁹ Kotext. „Kunstwort für situationellen Kontext im Unterschied zum sprachlichen Kontext.“ (Bußmann, 1990: 427); die Dekontextualisierung ist demnach die Ersetzung des Kotexts oder situativen Kontexts durch einen verbalen Kontext.

⁴⁰ „»Versprachlichung der Schrift« meint eine erste Stufe der Entwicklung, in der im Sinne von Coulmas (1981) Diktum »Schrift ist Sprachanalyse« in der Sprache gegebene Unterscheidungen schriftlich symbolisiert werden.“ (Feilke et al., 2001: 16)

⁴¹ „Lange bevor ihm ein einziger Mehrwortsatz gelingt, gebraucht das Kind absolut sinnvolle und für seine Interlokutoren verständliche Gesten und *sympraktische Denominationen*.“ (Bühler, 1965:158)

er beinhaltet alle für sein Verständnis notwendigen Informationen und Hinweise und erlangt im schon erläuterten Sinne Textualität.“ (ebd.: 258)

Die soziale Problemdimension. Die Schreiberin/der Schreiber muss die Perspektive der Leserin/des Lesers zu „den Dingen“, über die sie/er sprechen muss/will, antizipieren sowie mögliche Reaktionen darauf, und sie je nach Kommunikationsziel in differenzierter Form behandeln. Das Subjekt der schriftlichen Kommunikationshandlung muss also eine Situation des sozial strukturierten Kontextes schaffen, in dem die Anwendung der „sozialen Norm der situativen Angemessenheit und der Adressatenbezogenheit“ (Feilke/Augst, 1989: 311) eine wesentliche Rolle spielt. Es geht um die Konstruktion der „**Kontextualisierungskompetenz**, d.h. der Fähigkeit, aktiv und kreativ über die Generierung eines sprachlichen Umfeldes einen sozialen Kontext erst zu schaffen“ (ebd.). Das geschriebene linguistische Zeichen muss auf dieser Stufe seine Funktion als *Signal* erfüllen, durch das nicht nur die Aufmerksamkeit der Leserin/des Lesers angeregt wird, sondern das auch ihr/sein Verhalten beeinflusst.

Die textuelle Problemdimension. Der Text ist eine Einheit, in der die Darstellung des Wissens über „die Dinge“ organisiert ist. Deshalb muss zur Erreichung der Kommunikationsziele die Norm der **Homogenität** für den ganzen Text erfüllt werden. Man spricht von Homogenität des Textes, wenn dieser gut gestaltet ist und ausreichend Informationen enthält sowie zudem intersubjektiv kommunizierbar und verständlich ist.

Die Schreiberin/Der Schreiber muss zur Erreichung der Kommunikationsziele nicht nur Probleme der Textformulierung lösen, sondern auch solche, die in den oben dargestellten anderen Dimensionen entstehen. Dazu muss sie/er eine **Reflexivierungskompetenz** entwickeln, mittels derer sie/er verschiedene Probleme aus den verschiedenen Dimensionen der sprachlichen Zeichen strukturiert und integriert lösen kann. Diese Kompetenz ist die Fähigkeit den Text im Zusammenhang mit den Kommunikationszielen, den Objekten und Beziehungen und in Übereinstimmung mit der Perspektive der Leserin/des Lesers zu antizipieren und zu planen.

Bei der Lösung des Problems der textuellen Dimension spielt das Wissen über die Makrostruktur (und die Superstruktur, Anm. d. Verf.) eine wichtige Rolle, da sich in der Makrostruktur (und der Superstruktur, Anm. d. Verf.) des Textes zeigt, in welchem Maße nicht nur die Norm der textuellen Homogenität, sondern auch die Normen der objektiven Darstellung, der Situationsangemessenheit und des desymptomatisierten Ausdrucks integriert sind.

Die schriftliche Kompetenz, welche die Kinder im Prozess der Schriftaneignung und Textentwicklung entwickeln müssen, setzt sich zusammen aus den Subkompetenzen der

Desymptomatisierung, Dekontextualisation, Kontextualisation und der Reflexivierung, die funktional und integral ausgebildet sein müssen. (ebd.: 313)

Die Entwicklung einer schriftlichen Kompetenz setzt ein literales Bewusstsein voraus, das auf der Interaktion der Schreiberinnen und Schreiber mit den Lese- und Schreibpraktiken sowie Lese- und Schreibereignissen (in den Worten von Feilke/Augst mit den kommunikativen Schrifthandlungen) basiert, an denen sie teilnehmen. Je komplexer diese sind, desto entwickelter werden das literale Bewusstsein und die Schriftkompetenz. Daraus folgt, dass die Schreiberinnen und Schreiber immer komplexere „makrostrukturelle Textordnungsmuster“ produzieren.

Wichtig in den hier von Feilke/Augst präsentierten kognitiven und kommunikativen Modellen ist die Fähigkeit, sichtbar zu machen, welche Probleme der textuellen Modalität für die Kognition und Kommunikation auftreten und welche Schreibkompetenzen die Schreiberin/der Schreiber in Verbindung damit zur Lösung dieser Probleme entwickeln muss und weiterhin wie sich die schriftlichen Kompetenzen ausgehend von der Suche nach einer Lösung dieser Probleme entwickeln oder entwickeln sollen.

3.2.3. Textentwicklung aus der Perspektive von Feilke und Augst

Im Folgenden wird die Textentwicklung nach Feilke/Augst präsentiert, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Ziel ist es, über einen generellen Parameter zur Einordnung der Textentwicklung der in Kapitel 6 vorgestellten Fallstudien verfügen zu können. Zur Konkretisierung der Entwicklung der schriftlichen Kompetenz stellen Feilke/Augst bestimmte »**Textordnungsmuster**« vor, die bestimmten Stufen der Entwicklung der Schriftkompetenz entsprechen. Die textuelle Entwicklung wird als ein Differenzierungsprozess der Schreibhandlung betrachtet, also des Textes aus Perspektive des Subjekts. Im Folgenden wird dieses Modell vorgestellt.

3.2.3.1 Stufe 1. Texte mit linear-temporalen Makrostruktur

Diese Stufe reicht bis ungefähr zum zwölften Lebensjahr. Die Kinder schreiben Texte mit linear-temporalen Entwicklung. Die Perspektive der Kinder in der Textproduktion entspricht ihrer subjektiven Welt, ihrem Ich. Daher ist die Textstruktur von einer linear-temporalen Kontiguität ihrer Erfahrungen bestimmt. Ihre Texte bestehen aus einer Reihe von Sätzen in additiv-linearer Form. Diese Texte folgen dem Prinzip der narrativen Form, ohne zu einer ästhetisch-literarischen Form zu gelangen. Sie reproduzieren Erzählungen gelebter Erfahrungen. Am leichtesten fällt es Schreibanfängerinnen und –anfängern daher nach dem

Prinzip der linear-temporalen Kontiguität strukturierte Texte zu produzieren, d.h. also Märchen.

Probleme auf dieser Stufe. Die Textstrukturierung aus der eigenen Perspektive und dem situativen Kontext heraus, d.h. aus Sicht des *Wer* der Kommunikation und mit einer linear-temporalen Entwicklung, erlaubt es nicht, Texte mit einer integralen Struktur zu produzieren – Texte mit dem Prinzip des *Was* und des *an Wen* der Kommunikation. Mit anderen Worten: Wenn sich die Schreibanfängerinnen und -anfänger auf sich selbst und den situativen Kontext konzentrieren, fällt es ihnen schwer, die Normen der schriftlichen Kommunikation für die objektive Darstellung des *Was* und seiner Anpassung an das *an Wen* zu erfüllen.

Diese Probleme stellen die Schreibanfängerinnen und -anfänger vor die Notwendigkeit, eine symbolische Umstrukturierung ihrer Ausdrucksform als Sender zu entwickeln. Das bedeutet, sie müssen die Desymptomatisierungskompetenz entwickeln und den situativen oder sympraktischen Kontext durch einen symbolischen ersetzen. (ebd.:310-311)

Die Schreibanfängerinnen und -anfänger müssen im Rahmen der Textentwicklung ihre Perspektive der Konzentration auf sich selbst, auf ihre Gefühle und Blickwinkel verändern, in eine Perspektive, die sich auf „das Ding“ konzentriert, also auf das *Was* der Kommunikation. Im Laufe der Entwicklung dieser Stufe erfolgt also die Transformation der Symptomfunktion des sprachlichen Zeichens zu seiner Symbolfunktion, die wiederum die symbolische Umstrukturierung der Ausdrucksform verursacht.

Entwicklung der Syntax. Die Verbindung zwischen Wörtern, Satzteilen und/oder Sätzen mittels koordinierender Konjunktionen charakterisiert die Kindertexte auf der ersten Stufe. Außerdem dominieren syntaktische Verbindungen durch Zeitadverbien. Da das „Prinzip szenischer Kontiguität [...] ein zentrales Merkmal narrativer Texte (bildet), zeigt die Syntax hier eine deutliche Dominanz meist temporal koordinativer syntaktischer Verbindungen“ (ebd.:317-318). Zur Markierung dieser Verbindungen wird auch Zeichensetzung benutzt, d.h. es dominieren koordinierte Sätze mit oder ohne Verknüpfungen, die ungefähr mit 14 Jahren an Häufigkeit abnehmen. (Feilke,1996:1183).

3.2.3.2 Stufe 2. Texte mit einer material-systematischen Makrostruktur

Auf dieser Stufe, ab ungefähr 12 Jahren, strukturieren die Schreibanfängerinnen und -anfänger ihre Texte nach einem material-systematischen Prinzip. Ihre Perspektive geht aus von der Welt „des *Dings*“, dem Objekt so wie es sich darstellt, d.h. die Schreibanfängerinnen und -anfänger entwickeln in dieser Stufe die objektive Form der Darstellung/der Formulierung.

Das die Textproduktion leitende Kohärenzprinzip ist der objektive Inhalt „*der Dinge*“. So ist es typisch für die jungen Schreiberinnen und Schreiber, die Makrostruktur des Textes aus der Struktur „des Dings“ oder des Themas abzuleiten. „[D]ie Struktur des Textes ist (in einigen Fällen, Anm. d. Verf.) eine Abbildung bestimmter Strukturen der Wirklichkeit wie etwa der Ablauf von Geschehnissen, die Ursache-Folge-Ordnung u.ä.“ (Van Dijk, 1980:152). Beispiele dieser Textsorten sind der Bericht und die Beschreibung. Die Produktion dieser Textsorte ist möglich mittels der Desymptomatisierungs- und Dekontextualisierungs-kompetenzen. In dieser Ausdrucksform erhält das linguistische Zeichen die Symbolfunktion.

Das *Problem auf dieser Stufe* ergibt sich in der Interaktion kognitiver und textueller Ordnung. Diese Ordnung hängt mit der textuellen Homogenität und dem Komplexitätsgrad des behandelten Themas zusammen. Je komplexer das Thema, desto schwerer die Beibehaltung der textuellen Homogenität.

Entwicklung der Syntax. Sie ist charakterisiert durch den Gebrauch verbaler subordinierter Konstruktionen in einer durch verschiedene Konjunktionen differenzierte Form. Auf dieser Stufe benutzen acht Prozent der 13jährigen Schreiberinnen und Schreiber sogar untergeordnete Sätze zweiten Grades (Feilke, 1995:73).

3.2.3.3 Stufe 3. Texte mit einer formal-systematischen Makrostruktur

Auf dieser Stufe schreiben die Kinder Texte mit einer formal-systematischen Makrostruktur. Ihre Perspektive ist die Perspektive der Sprache und des Textes als Medium. Um eine textuelle Homogenität zu schaffen, orientieren sich die jungen Schreiberinnen und Schreiber einerseits an Kriterien der textuellen Ordnung oder an formalen Skizzen des Typs Pro-Contra-Conclusio und andererseits an einfachen Auflistungen, also strukturierten Mustern der Gliederungsform (Erstens, zweitens...; 1., 1.1., 1.2...). Besagte textuelle Ordnung ist unabhängig von der Makrostruktur und entstammt der Natur des behandelten Problems. (Feilke/Augst, 1989: 320)

Das *Problem auf diesem Niveau* ist die textuelle Ordnung. Die Schreibanfängerinnen und -anfänger müssen textuell homogen schreiben, d.h. die Texte müssen ausreichend Informationen in organisierter Form enthalten, die gleichzeitig verständlich und intersubjektiv kommunizierbar sind. Das Problem ist also textuelle Homogenität so zu erreichen, dass sie in funktionaler Form einen desymptomatisierten Ausdruck, eine objektive Repräsentation des Themas und eine Anpassung des Kontextes an die Leserin/den Leser integriert. Die Textproduktion mit einer formal-systematischen Makrostruktur entwickelt sich zwischen 14 und 16 Jahren. Einige Kinder zwischen 12 und 14 Jahren können gestützt auf Schemata, die

diese Struktur zeigen, bereits Texte mit einer formal-systematischen Makrostruktur schreiben. (Feilke, 1996:1187)

Entwicklung der Syntax. Diese ist gekennzeichnet durch den Gebrauch untergeordneter Konstruktionen mit verschiedenen Konjunktionen in differenzierter Form. Auf dieser Stufe wird der Text mit dem vollständigen Set an Konjunktionen gebildet, über das in diesem Alter verfügt oder das in diesem Alter vervollständigt wird.

3.2.3.4 Stufe 4. Texte mit linear- dialogischer Makrostruktur

Auf dieser ab der Adoleszenz erfolgenden Stufe werden die Texte mit einer linear-dialogischen Makrostruktur konstruiert. Die Perspektive der jungen Schreiberinnen und Schreiber ist die des Anderen. Daher ist das Kohärenzprinzip ihrer Texte dialogisch und sie produzieren einen »virtuellen« Dialog mit dem Leser. Auf dieser Stufe steht die soziale Funktion des Textes im Vordergrund. Die jungen Schreiberinnen und Schreiber kombinieren eine subjektive Struktur mit einer linearen. Gestützt auf ein explizit kommunikatives Ziel schildern sie *mittels einer objektiven Argumentation* sogar an den Leser gerichtete Szenen.

Probleme dieser Stufe. Die jungen Schreiberinnen und Schreiber müssen die Perspektive und mögliche Reaktionen der Leserin/des Lesers antizipieren sowie ihr/sein Wissen über den Inhalt, den sie ihr/ihm vermitteln wollen. Ihren Text müssen sie im Einklang mit diesen Antizipationen und abhängig vom Ziel der Kommunikation formulieren. Um dies zu erreichen müssen sie die Kontextualisierungskompetenz entwickeln, d.h. die Fähigkeit, einen sozialen Kontext mit der Leserin/dem Leser zu verbinden. In Texten mit linear-dialogischer Makrostruktur muss das geschriebene Zeichen die semantische Signal- oder Appellfunktion an den Empfänger aufweisen, womit die jungen Schreiberinnen und Schreiber nicht nur die Aufmerksamkeit der Leserin/des Lesers erwecken, sondern sie/ihn auch durch den Text begleiten. In einem Text mit linear-dialogischer Makrostruktur sollen es die jungen Schreiberinnen und Schreiber nicht nur schaffen, die Leserin/den Leser durch den Text zu führen, sondern auch „die Norm der Homogenität am besten [zu] erfüllen“ (Feilke/Augst 1989: 321). Argumentative Texte wie Aufsätze sind Beispiele für Texte mit der erwähnten Makrostruktur.

Entwicklung der Syntax. Auf dieser Stufe entstehen mit Hilfe der Nominalisierung lange Sätze (Feilke, 1996:1184). „Komplette Propositionen werden nominalisiert, um sie in Subjekte und Objekte anderer Propositionen eines höheren Niveaus umzuwandeln.“ (Olson 1996: 340). Es erfolgt eine Ausweitung der nominalen Syntagmen, daher tendiert der Wortschatz zu großer Dichte. Die Verwendung untergeordneter adverbialer Konstruktionen

(konditionaler, kausaler und finaler Adverbialsätze) und der Konsekutivkonjunktionen nimmt konstant ab.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Texte im Laufe des Schriftaneignungsprozesses, d.h. der Textentwicklung, eine ausdifferenzierte syntaktische Entwicklung zeigen, die von der Konstruktion koordinierter Sätze ausgehend über die Konstruktion subordinierter Sätze zu einer integrierten Form gelangt. Die semantische Information jedes Satzes erhöht sich schrittweise. Damit werden die Sätze stetig länger. Schließlich erfolgt eine Entwicklung der syntaktischen Kohäsion bis zu einer semantischen und pragmatischen Kohärenz. (Feilke, 1996:1182)

Die Textentwicklung, mit der das Kind den Prozess der Schriftaneignung beginnt, setzt sich in der Adoleszenz fort und ist eng verbunden mit der Entwicklung der Schreibkompetenz, die aus den Teilkompetenzen der Desymptomatisierung, Dekontextualisierung, Kontextualisierung und Reflektion besteht.

3.2.4 Differenzierung der Textentwicklung in der Stufe 1

Um über andere theoretische Elemente zur Durchführung der empirischen Untersuchung der Textentwicklung zu verfügen, wird im Folgenden auf Basis der Beiträge anderer Autoren eine Differenzierung der Charakteristika der ersten Stufe des von Feilke/Augst vorgeschlagenen Modells der Textentwicklung präsentiert.

3.2.4.1 Sympraktische Elemente in den ersten Texten der Kinder

Eine erste Differenzierung in der Textentwicklung stellt das Vorhandensein sympraktischer Elemente in den ersten von Kindern geschriebenen Texten dar, die beibehalten werden bis diese Texte eine Dekontextualisierung oder einen symbolischen Kontext erreichen.

Sympraktische und deiktische Elemente sind typische Charakteristika für gesprochene Sprache.

Um diese Eigenart der Kindertexte auf der ersten Stufe zu verstehen, muss man ein wesentliches Merkmal einer verbalen Kommunikationshandlung in Betracht ziehen, das der Theorie Karl Bühlers entnommen ist, d.h. den sympraktischen Gebrauch des linguistischen Zeichens, z.B. die Verwendung deiktischer Wörter.

Bühler bezieht sich auf den sympraktischen Gebrauch des linguistischen Zeichens in einer kommunikativen Handlung, wenn das Zeichen als solches nur in diesem situativen Kontext relevant ist (Bühler, 1965:158 ff.), also wenn das linguistische Zeichen im situativen Kontext, in dem die Handlung stattfindet, Bedeutung erhält. Ohne diesen Kontext ändert sich die

Bedeutung jedoch, wird mehrdeutig oder verschwindet. So ändert sich zum Beispiel die Bedeutung von „ein Stift“, je nach dem, ob man sich in der Schule befindet oder ob von einer religiösen Wohltätigkeitsinstitution die Rede ist. Das linguistische Zeichen hängt vom situativen oder extralinguistischen Kontext der Kommunikationshandlung ab, d.h. der situative Kontext ist wesentlich für das Verständnis des linguistischen Zeichens. Die geschriebene Sprache befindet sich hingegen nicht in einem situativen Kontext. Deshalb muss dieser durch einen symbolischen Kontext ersetzt werden, in dem das linguistische Zeichen seinen sympraktischen Charakter verliert, an Selbstreferentialität gewinnt, zum Symbol wird oder in diesem symbolischen Kontext zu einer neuen Referentialität gelangt.

Ausgangspunkt der subjektiven Orientierung des Sprechers in einer Kommunikationshandlung ist die Origo ich-hier-jetzt. (ebd.: 102) Teile der Referenzen der verbalen Kommunikationshandlung, in welcher der situative Kontext von den Sprechern geteilt wird, werden durch Gesten ersetzt oder von ihnen begleitet (z.B. durch Fingerzeige), Personalpronomen wie «ich» und »du«, Demonstrativpronomen (»dieser« »jener«) und Adverbien der Zeit und des Ortes wie »jetzt«, »hier«, »da«.

Auch wenn diese – als deiktisch bezeichneten – Wörter eine Zeigefunktion haben, sind sie keine „linguistischen Symbole im logischen Sinne“ (ebd., 1979: 123), denn im Unterschied zu Nomen haben sie keine feste Bedeutung. „Ein für den intersubjektiven Austausch brauchbares »Begriffszeichen« muss die Eigenschaft haben, dass es im Munde jedes und aller als Symbol für *denselben* Gegenstand verwendet wird, und das ist [...] nur dann der Fall, wenn das Wort eine Wasbestimmtheit des Gegenstandes trifft.“ (Bühler 1965: 103)

Das ist bei den deiktischen Wörtern nicht der Fall, weil diese ihre Bedeutung jedes Mal ändern, wenn das sprechende Objekt sich ändert, z.B. wird „mit *hier* die momentane Position des Sprechers angezeigt und diese Position kann mit jedem Sprecher und mit jedem Sprechakt wechseln.“ (ebd.) Gleiches gilt für andere die Origo der Kommunikationshandlung bildende Deiktika.

Diese Untersuchung soll also das Vorkommen oder Fehlen sympraktischer und deiktischer Elemente oder der Selbstreferentialität des linguistischen Zeichens feststellen, d.h. die Existenz eines symbolischen Kontextes in den von Kindern geschriebenen Texten.

3.2.4.2 Prädikativer Charakter in den ersten Texten der Kinder

Eine weitere, mit der „inneren Sprache“ und der „äußeren Sprache“ oder der gesprochenen Sprache verbundene Differenzierung der Entwicklung des geschriebenen Textes ist sein prädikativer Charakter.

Wygotski stellt zur Diskussion, dass „eine der größten Schwierigkeiten beim Erlernen der schriftlichen Sprache [...] gerade die Abstraktheit der schriftlichen Sprache“ (1977: 224) ist. Das kann man auch allgemeiner als das Problem der Kinder interpretieren, wenn sie aus ihrer eigenen Perspektive und ihrem eigenen situativen Kontext schreiben. Der Schriftaneignungsprozess lässt an diesem Punkt die Notwendigkeit der Entwicklung der Desymptomatisierungs- und Dekontextualisierungskompetenzen deutlich werden, die es dem Kind erlauben, Texte mit der geforderten abstrakten Qualität zu schreiben und dabei die Perspektive der Leserin/des Lesers im Auge zu haben.

Die Abstraktion der realen Situation setzt die Fähigkeit voraus, Distanz zum situativen Kontext einzunehmen, um eine symbolische Repräsentation entwickeln zu können. Bei der geschriebenen Sprache muss die „Situation in allen Einzelheiten reproduziert werden, um dem Gesprächspartner, verständlich zu werden“ (ebd.:227). Das erfordert „komplizierteste Operationen des willkürlichen Aufbaus von Sinneszusammenhängen“ (ebd.: 228).

Olson (1998) definiert die Dekontextualisierungskompetenz als Fähigkeit des Schreibers, zu erreichen, dass der Text im Wege einer Selbstkontextualisierung aus sich selbst heraus seinen eigenen Kontext schafft. Das bedeutet, „dass die geschriebenen Texte in Bezug auf den größten Teil der Sprache irgendwie »autonom« sind“. (Olson, 1998: 340)

Brockmeier hingegen lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass die Aussagen nicht in einer Kontext-Unabhängigkeit erfolgen, sondern dass es sich um eine Transformation der mündlichen Kontextreferenz in eine schriftliche Kontextreferenz handelt, die ihrerseits in sich vom sozialen Kontext abhängig ist. (Brockmeier, 1997: 260) Das bedeutet also nicht, dass der schriftliche Referenzkontext dekontextualisiert ist, „sondern zunächst nur, dass er mit anderen diskursiven Praktiken ausgeführt wird, einschließlich solcher der Kontextualisierung“ (ebd.: 261). Um einen synsemantischen Kontext zu erreichen, werden die textuellen Referenzen nach Brockmeier aus dem physischen und sozialen extralinguistischen Kontext herausgelöst. Tendenziell wird dieser Kontext jedoch durch schriftliche Verbalmittel ersetzt, also durch die Syntax, das Lexikon und andere textuelle Indices. „In diesem Fall wird der Text selbst zu seinem Kontext, das heißt, er beinhaltet alle für sein Verständnis notwendigen Informationen und Hinweise und erlangt im schon erläuterten Sinne Textualität.“ (ebd.: 258)

Der Weg von der Dekontextualisierung zur Kontextualisierung ist allerdings nicht geradlinig, sondern verläuft in einem komplexen Entwicklungskontext. Hier spielt die Beziehung zwischen Denken und (geschriebener und gesprochener) Sprache eine wichtige Rolle. Wygotski (1977: 311 ff.) führt aus, dass diese Beziehung zwischen Denken und Sprache nur

mittels der Konzepte der inneren, gesprochenen und geschriebenen Sprache und ihren Beziehungen untereinander verstanden werden kann. Er führt aus, dass die äußere Sprache die Umwandlung der Gedanken in Wörter, ihre Materialisierung und Objektivierung ist, d.h. sich von innen nach außen entwickelt, während die innere Sprache einen umgekehrten Prozess von außen nach innen durchläuft. (ebd.: 313)

Die Grundform der Syntax der inneren Sprache ist die Tendenz zur Prädikation. Dies teilt sie mit der äußeren Sprache. (ebd.: 329ff) Sowohl in der inneren als auch in der äußeren Sprache wird vorausgesetzt, wovon gesprochen wird. In der inneren Sprache ist der Gesprächsgegenstand des inneren Dialogs demjenigen, der ihn denkt, bekannt. (ebd.: 339). Auch im Fall der äußeren Sprache wissen die Sprecher, worüber sie sprechen. Sie haben ein gemeinsames Gesprächsobjekt. (ebd.: 335). Die innere Sprache lässt üblicherweise das Subjekt aus; ein einzelnes Wort ist so „sinn geladen“, dass es zu einem „Sinnkonzentrat“ wird. (ebd.: 347). „In der inneren Sprache ist das Wort viel stärker mit Sinn geladen als in der äußeren.“ (ebd.). In der geschriebenen Sprache hingegen werden in der Regel sowohl die Subjekte als auch die Prädikate erklärt⁴². (ebd.: 338) Die Tendenz der inneren Sprache ist gegenläufig zur Tendenz der geschriebenen Sprache. Verkürzung und Prädikation tauchen in letzterer nicht auf. Trotzdem setzt die geschriebene Sprache die innere Sprache voraus und hat die Funktion sie zu verdeutlichen. (ebd.: 226 ff.)

Von daher stellt Dehn dar: „Indem für das Schreiben als kulturelle Tätigkeit besonders wichtig ist, die Sinn geladenheit der inneren Sprache zu artikulieren, sie zu figurieren, Erfahrungen zu machen mit der Selbstreferentialität der Zeichen (der Schrift, Anm. d. Verf.), wird die Kontextualisierung stärker betont als die Dekontextualisierung“ (1999: 76). Hier betont die Autorin, dass das Wichtigste an diesem Prozess nicht die Dekontextualisierung des situativen Kontextes ist, sondern die symbolische Repräsentation. Die Produktion eines Kontextes mit linguistischen Zeichen, mit Schrift, führt zur Bildung der Selbstreferentialität. Olson und Brockmeier (s.o.) beziehen sich auf dieselbe Textcharakteristik und implizit auf die Notwendigkeit der Kontextualisierungskompetenz, um die Selbstreferentialität bilden zu können, wenn sie jeweils betonen, dass ‚der Text seinen eigenen Kontext bildet‘ und dass ‚sich der Text in seinen Kontext verwandelt‘. Es ist also wichtig zwischen dem von Dehn, Olson und Brockmeier vorgestellten Konzept der Kontextualisierung und dem der Dekontextualisierung, präsentiert von Feilke/ Augst, zu unterscheiden. Letzteres bezieht sich

⁴² Hier ist wichtig zu erklären, dass Wygotski in diesem Zusammenhang Subjekt und Prädikat nicht als grammatische Kategorien betrachtet, sondern als psychologische. Wygotski definiert das psychologische Subjekt als das, „wovon in dem vorliegenden Satz die Rede ist“, oder als die Vorstellung, die „im Bewusstsein des Zuhörers (das erste)“ ist, und das psychologische Prädikat als „[d]as Neue, das von diesem Subjekt ausgesagt wird“ (Wygotski, 1977: 304-305 ff.).

auf den situativen Kontext der Leserin/des Lesers und der Schreiberin/des Schreibers, ersteres auf das *Was* der Kommunikation.

Aufgrund dieser Präzisierung bezieht sich die Verfasserin dieser Studie im Folgenden hauptsächlich auf die Kontextualisierungskompetenz des *Was* der Kommunikation.

Bevor Kinder jedoch beginnen, mit der „Selbstreferentialität des Sprachzeichens“ zu experimentieren, sind ihre ersten Texte über einen langen Zeitraum hinweg, der sich sogar über die erste Stufe der schriftlichen Textentwicklung hinaus erstrecken kann, durch den der inneren und gesprochenen Sprache eigenen prädikativen Charakter gekennzeichnet bis ihre geschriebene Sprache zur Darlegung der inneren Sprache fähig ist. Deshalb ist der prädikative Charakter ein wesentliches Merkmal der ersten Kindertexte.

Aufgrund der von Van Dijk vorgeschlagenen konzeptuellen Beziehungen, der *Beziehung des Unterschieds und Wechsels, d.h. zwischen alter und neuer Information* und der Beziehung zwischen *expliziter und impliziter Information* (s. Abschnitt 2.1.4 Kap. 2) werden in diesem Abschnitt zwei Differenzierungen des Konzepts der Prädikation als eine Charakteristik der ersten Kindertexte dargelegt.

Diese Differenzierungen sind notwendig, da die von Van Dijk hier dargestellten konzeptuellen Beziehungen Aspekte kennzeichnen, die wesentlich sind, um die Informationsexpansion, -kontinuität und -topikalisierung im Diskurs oder Text und daher die Informationsverteilung auf diesen in einer kohärenten Form zu erreichen.

Eine erste Differenzierung des prädikativen Charakters einer Proposition oder einer Propositionsgruppe zeigt sich dann, wenn die Beziehung *zwischen alter und neuer Information*, zwischen »topic« und »comment« nicht hergestellt wird, d.h. a) wenn ein neues Individuum oder ein neuer Gegenstand eingeführt wird und nicht wenigstens mit einem der bisher im Text vorkommenden in Verbindung gebracht wird; b) wenn keine Verbindung zwischen neuen Eigenschaften/Verhältnissen und denen bereits einem Individuum im Diskurs zugeordneten hergestellt wird; und c) wenn es einen Wechsel der Welt-des Ortes-der Zeit gibt, der über den Diskurswelt, den Diskursort oder die Diskurszeit nicht zugänglich ist.

Die zweite Differenzierung des prädikativen Charakters manifestiert sich in den *nicht explizit genannten Informationen*, die zum Verständnis des Diskurstopic, des Kontextes oder der Ziele der Kommunikation *erforderlich* sind, wenn also eine bestimmte für das Textverständnis wichtige Information von der Leserin/vom Leser weder auf Grundlage bereits dargestellter Informationen noch auf Basis aller mit bereits im Text genannten

Tatsachen verbundenen Rahmen oder *frames* inferiert werden kann. In diesem Fall entsteht der von Van Dijk »infrakomplett« genannte und folglich inkohärente Diskurs oder Text.

3.2.4.3 Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz

Wie in Absatz 2.1.4, Kap. 2 ausgeführt, sind die Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz im Text fundamentale Aspekte zur Bildung der selbststeuernden Sprache, der Selbstreferentialität des Diskurses oder Textes. Die Referenz in angemessener Form in den Diskurs einzuführen ist eine wesentliche Voraussetzung für den Gebrauch der »pragmatischen Präsupponierung« (Wertsch, 1996: 180) und dafür, innersprachliche indexikale Beziehungen zwischen der ersten und zweiten Erwähnung des Gegenstandes einzuführen, auf den Bezug genommen wird, d.h. um die referentielle Identität über den gesamten Text hinweg zu erhalten und damit Kohärenz zu schaffen.

Es wurde auch erwähnt, dass sobald eine Referenz einmal eingeführt ist, eine Tendenz zur »Attenuation«⁴³ derselben im Diskurs oder ab ihrer zweiten Erwähnung besteht. Chafe (Wertsch, 1996: 178) wendet das Konzept der »Attenuation« an, um zu zeigen, wie sich der bekannte Teil einer Proposition oder eines Satzes im oralen Diskurs durch eine »tiefere Stimmlage« und seine Tendenz zur Pronominalisierung der Nomen auszeichnet (ebd.). Das Attenuationskonzept steht in Beziehung zu seinen Konzepten der vorhandenen/alten und neuen Information.

Von der *vorhandenen/alten Information* nimmt die Sprecherin/der Sprecher an, dass sie im Moment der Kommunikationshandlung bereits „im Bewusstsein des Hörers ist, während sie/er mit dem, was sie/er sagt, versucht, die *neue Information* ins Bewusstsein des Hörers einzuführen. (Chafe, 1976: 30 zitiert von Wertsch 1996: 177).

Zum besseren Verständnis der Tendenz zur „Attenuation“ werden die bereits im vorhergehenden Absatz (3.2.4.2) erwähnten Konzepte der Prädikationstendenz in der inneren wie auch der mündlichen Sprache sowie des psychologischen *Subjekts* und *Prädikats* von Wygotski wieder aufgegriffen. Da es sich sowohl in der inneren als auch in der mündlichen Sprache von selbst versteht, worüber gedacht und gesprochen wird, gibt es in beiden Fällen eine Tendenz zur Auslassung des Subjekts. In beiden Sprachtypen wird hauptsächlich das Prädikat dargelegt, das Neue, was noch nicht im Bewusstsein ist des Denkenden oder des Hörers existiert.

⁴³ Die Attenuation hat „mit dem einfachen Vorhandensein oder dem Fehlen von Informationen im Bewusstsein eines Sprechers“ zu tun. (Wertsch, 1996:180)

In diesem Zusammenhang wird zum einen gezeigt, dass es eine Beziehung zwischen Wygotskis Konzepten des psychologischen Subjekts und Prädikats und Chafes⁴⁴ Begriffen der alten und neuen Information gibt. Zum anderen wird dargelegt wie die Tendenz zur Attenuation der alten Information bereits in der Ontogenese der Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz offensichtlich wird und wie die Auslassung des Subjekts „die extremste Form der Attenuation“ bildet (Wertsch, 1996: 178), bis es (die Referenz) schließlich durch das Sprachzeichen eingeführt oder aufgebaut wird.

Hier ist also die Frage wichtig, wie und wann das Kind mittels linguistischer Mittel zur Herstellung von innersprachlichen indexikalen Beziehungen Strategien zur Einführung oder Schaffung der Referenz entwickelt.

Die von Wertsch (1995) zitierten von Silverstein (1980b), Karmiloff-Smith (1979), Hickmann (1980b, 1982, 1985) und Wertsch (1979b) durchgeführten Forschungen legen Zeugnis davon ab, wie dieser Prozess sich zwischen dem 8. und 11. Lebensjahr vollzieht (Wertsch, 1995: 158).

Wertsch (1996:178-179) analysiert die Produktion egozentrischer Sprache bei zweijährigen Kindern, während diese ein *Puzzle* zusammen setzen, und stellt fest, dass sie sich nicht nur auf neue Informationen beschränken sondern auch die Attenuation in Form von Pronominalisierungen, wie z.B. „diese“, „er“, oder in Form partieller Elision benutzen, z.B. „eine kleine“, „eine weiße“, wenn sie sich auf „neue“ Teile des *Puzzles* beziehen. In der Ontogenese der Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz gibt es eine Tendenz zur Attenuation nicht nur der alten Information sondern auch der neuen. „Alle diese Äußerungen stellen einen scheinbaren Widerspruch dar – sie werden verwendet, um neue Information zu erwähnen, aber ihre Form erfüllt die Kriterien für gegebene Information oder das psychologische Subjekt.“ (ebd.:179)

Im Beispiel von Wertsch wurde das sprachliche Zeichen sympraktisch verwendet. Es werden daher zur Deutung der „Zeichenträger“ (Silverstein, 1976: 33, zitiert von Wertsch, 1996: 180) „diese“, „er“, d.h. zur Identifikation des Referenten, Informationen des außersprachlichen Kontexts benötigt. „[D]er Aspekt der sprachlichen Situation [wird] durch den Zeichenträger *präsupponiert*⁴⁵. Das heißt, ein bestimmter Träger des shifter ist referenziell nicht interpretierbar ohne das Wissen über einen Aspekt der Situation. Ein besonders klarer Fall einer solchen Präsupponierung ist die Operation der Deixis [...]. Der

⁴⁴ Diese Konzepte stehen zudem in Beziehung mit den von Halliday (1976) vorgeschlagenen Konzepten „vorhandener“ und „neuer“ Informationen und mit den von Van Dijk (1998) verwendeten Begriffen „topic“ und „comment“. Letztere wurden im Kapitel 2 dieser Arbeit vorgestellt.

⁴⁵ Von der Verfasserin dieser Studie hervorgehoben

Referent des Zeichenträgers [...] muss identifizierbar sein, muss kognitiv ‚existieren‘, damit die Deixis selbst interpretiert werden kann.“ (ebd.)

Nach Wertsch ist die *pragmatische Präsupponierung* ein Aspekt der diskursiven Referenz und beschäftigt sich daher mit den indexikalen Beziehung zwischen einer Äußerung, genauer gesagt einem bestimmten Zeichen, und seinem Kontext. (Wertsch, 1996: 180) Er fügt weiter hinzu: „Eine Äußerung ist insofern präsupponierend, als Information aus dem (außersprachlichen oder innersprachlichen, Anm. d. Verf.) Kontext ‚erforderlich‘ (das heißt präsupponiert) ist, um seinen Referenzwert zu ermitteln.“ (ebd.)

Nach dem Beispiel von Wertsch war die Sprechsituation, welche die „kognitive Existenz“ des Referenzobjekts ermöglicht hat, das damit präsupponiert werden kann, die physische Präsenz des Objekts im extralinguistischen Kontext (ebd.). So wird deutlich, dass die ersten von Kindern erstellten *indexikalen Beziehungen außersprachlich* sind. (ebd.: 181)

Das Referenzobjekt kann/muss allerdings über die eigene Sprache/durch das sprachliche Zeichen so eingeführt/geschaffen werden – und tatsächlich tendiert die Konstruktion der indexikalen Beziehungen dazu – dass den indexikalen Formen, die ihm Verlauf des Diskurses oder des Textes auftauchen, der Referenzwert zugewiesen werden kann. In diesem Fall erfolgen „*inersprachliche indexikale Beziehungen*“ (ebd.).

Beherrschen die Kinder die außersprachlichen indexikalen Beziehungen, differenzieren sie mit Hilfe bei ihrer Konstruktion verwendeter „*formaler Mechanismen*“ die „*inersprachliche indexikale Funktion*“. (ebd.)

Die Untersuchungen von Karmiloff-Smith zeigen beim Gebrauch der Referenzausdrücke eine Entwicklungstendenz, die sich bis in das späte Kindheitsstadium fortsetzt (bis zu elf Jahren). Diese Autorin hebt „*die deiktischen bestimmten Artikel*“ als die Referenzausdrücke hervor, die am häufigsten unangemessen verwendet werden. Dazu führt sie aus:

Es war natürlich notwendig, eine Unterscheidung zu treffen zwischen den Kindern, die zuerst – einerseits- einen unbestimmten hinweisenden Ausdruck benutzen und dann den bestimmten Artikel in Bezug auf die zweite Handlung mit dem gleichen Gegenstand benutzen, und andererseits denen, die den bestimmten Artikel für die erste und zweite Handlung mit dem gleichen Gegenstand verwendeten. Diese letzterwähnten Reaktionen wurden als ‚*deiktische bestimmte Artikel*‘ definiert, da der bestimmte Artikel für die erste Handlung aus dem (außersprachlichen, Anm. d. Verf.) Kontext eindeutig ist, aber keine vorherige sprachliche Erwähnung findet. (Karmiloff-Smith, 1979:126)

Es muss betont werden, dass der Gebrauch des bestimmten Artikel in diesem Fall durch die außersprachlichen indexikalen Beziehungen (insbesondere Deixis) motiviert ist und nicht durch innersprachliche indexikale Beziehungen (Anaphern). (Wertsch, 1996: 184)

Hickmann (1980a, 1980b, 1982, 1985) zitiert von Wertsch (1996: 185-186) untersuchte die erste Referenznennung von Kindern im Alter von vier, sieben und zehn Jahren sowie Erwachsenen, die jemandem einen Film erzählten, der ihn nicht gesehen haben sollte. Er sah die Ersterwähnung der Referenz als »effektiv« an, wenn sie unter die folgenden Kategorien fiel: unbestimmter Artikel (z.B. „eine Schildkröte“), unbestimmter Existenzialsatz (z.B. „Es gab eine Schildkröte“) oder unbestimmter Satz mit themabenennendem Subjekt (z.B. „Es ging um ein junges Mädchen“). Für ihn war die Form »ineffektiv«, wenn die erste Nennung der Referenz unter die folgenden Kategorien fiel: bestimmter Artikel („Die Schildkröte“), Pronomen in dritter Person (z.B. „Sie sagte »Hallo«“) oder eine unangemessene Konstruktion mit Possessivpronomen (z.B. „Ihre Freundin hatte ein Haus“). Er definiert die Erstnennung der Referenz schließlich als »gemischt«, wenn sie mit einem bestimmten Satz mit themabenennendem Subjekt eingeführt wird (z.B. „Diese Geschichte handelte von dem Elefanten und einem Löwen“).

Hickmanns Untersuchung bestätigt, dass Kinder erst zwischen sieben und zehn Jahren in der Lage sind, „Referenten so einzuführen, dass ihre Existenz und Identität in angemessener Weise geschaffen wurden und deshalb als Grundlage einer pragmatischen Präsupponierung dienen konnten“ (ebd.:186). Die Ergebnisse von Karmiloff-Smith zeigen, dass Kinder erst mit fast acht Jahren beginnen innersprachliche indexikale Beziehungen zu verwenden, um einen Ausdruck zu produzieren oder zu verstehen, der ein Referenzobjekt zum zweiten Mal nennt. (ebd.)

Die hier präsentierten Ergebnisse beziehen sich zwar auf die Konstruktion und Erhaltung der Referenz in der mündlichen Sprachentwicklung der Kinder, sie bilden aber eine Grundlage für die Analyse dieser Prozesse in den ersten von Kindern geschriebenen Texten, die von Bedeutung für die Herstellung innersprachlicher indexikaler Beziehungen ist, die Teil der Kohärenz bilden und daher der Selbstreferentialität des geschriebenen Textes.

KAPITEL 4: FORSCHUNGSMETHODE

In diesem Kapitel werden die Methoden, Techniken und Vorgehensweisen dargestellt, mit denen die Forschungsfragen untersucht wurden, sowie welche Quellen und Instrumente zur Datenerhebung verwendet wurden, und wie und warum die untersuchten Fälle (Kinder) ausgewählt wurden.

Zur Untersuchung der Forschungsfragen kamen zwei qualitative Methoden zum Einsatz: die ethnografische Methode und die Methode der qualitativen „Fallstudie“ (Hernández Sampieri et al., 2006a).

4.1 Ethnografische Forschungstechniken bei der Untersuchung der Literalität in der Lenca-Gemeinde von San Lorenzo

Für die erste Forschungsfrage, d.h. inwieweit die Lenca-Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt haben, die es ihnen erlaubt, an einer Schrifttradition teilzuhaben, was wiederum Grundvoraussetzung dafür ist, dass die in der Schule erlernten Lese- und Schreibkenntnisse genutzt und damit erhalten bleiben, wurde die ethnografische Methode benutzt, da diese „den Fokus auf qualitative Methoden, die Validität der Ergebnisse, die globale Analyse der Phänomene und [...] die Prozesse legt“ (Goetz/LeCompte, 1988: 32). Insbesondere wurden die ethnografischen Techniken der *teilnehmenden Beobachtung* (ebd.: 126) bei literalen Ereignissen benutzt. Darüber hinaus wurden mit repräsentativen Mitgliedern dieser Gemeinde *semi-strukturierte Interviews*⁴⁶ (Hernández Sampieri et al. 2006a: 596) geführt (s. Abschnitt 5.2 der vorliegenden Untersuchung).

Sowohl im Zusammenhang mit der Beobachtung als auch mit den Interviews wurde eine Auswahl der in der Gemeinde geschriebenen und gelesenen Texte gesammelt, die einen zentralen Nachweis für die Existenz einer elementaren Literalität in dieser Gemeinde darstellen. Die Interviews wurden aufgenommen und dann transkribiert.

Die teilnehmende Beobachtung erfolgt in zwei Momenten. Zum einen im was sich als „anfängliches Eintauchen“ (ebd.: 563) der Forscherin in die Lenca-Gemeinden⁴⁷ beschreiben lässt, wobei sie allgemeines Wissen über die Charakteristika und Lebensweise dieser erlangt (s. Abschnitt 5.1 der vorliegenden Arbeit). Das fällt insofern in die Kategorie der „teilnehmenden Beobachtung“, als dass die Untersuchung im Kontext des FEBLI Projektes

⁴⁶ Es wurde ein Leitfaden mit spezifischen Fragen vorbereitet, aber während des Interviews kamen weitere Fragen hinzu, die aufgrund des Interviewverlaufs als relevant erachtet wurden. (Hernández Sampieri: 2006a: 596)

⁴⁷ Besonders in den Lenca-Gemeinden von San Lorenzo, Santa Cruz und Monteverde des Munizips San Francisco de Opalaca sowie von Panina im Munizip Intibucá, die alle zum Departement Intibucá gehören, und wo sich die Pilotschulen des FEBLI Projektes befinden.

durchgeführt wurde, an dem die Forscherin teilnahm (s. Abschnitt 1.4 der vorliegenden Arbeit), und als dass ihre Interaktion mit der Gemeinde in der Entwicklung und dem Monitoring der verschiedenen Komponenten und Aktivitäten dieses Projektes erfolgte wie dem Schulbau, der Validierung der Bildungsmaterialien (z.B. das Handbuch für die Schulbibliothek), der Ausarbeitung und Verfolgung eines Jahresbetriebsplans für die Schule etc., bei denen die Teilnahme der Gemeinde von zentraler Bedeutung war.

Zum anderen erfolgt die teilnehmende Beobachtung im was sich als „komplettes Eintauchen“ (ebd.: 537, 550) der Forscherin in der Gemeinde beschreiben lässt. Die Beobachtung wird mit Fokus auf den Aspekten durchgeführt, die direkt mit der Forschungsfrage zusammen hängen wie die Existenz der Schrift in der Gemeinde (Schilder, Plakate, Wegweiser, Preislisten, Schulzeugnisse, Bücher, Notizhefte, Gemeinderegister an den Wegen, im Laden der Gemeinde, in der Schule, in der Einsiedelei, den Häusern und an anderen Orten etc.) und vor allem von literalen Ereignissen (Wortgottesdienste, Sitzungen und Versammlungen der Gemeinde etc.). Bei diesen Ereignissen beobachtet die Autorin dieser Arbeit, welche Arten von Büchern verwendet werden (Bibel, Gesangbücher etc.), welche Texte bei jedem dieser Ereignisse geschrieben (Tagesordnungen, Berichte, Anfragen an Institutionen etc.) oder eventuell gelesen werden, wer sie schreibt (nur der Schriftführer des Gemeinderats oder auch die anderen Teilnehmer) und wie die Texte genutzt werden. Bei der Beobachtung werden Notizen gemacht sowie Nachweise gesammelt (geschriebene und gelesene Texte oder Fotografien von an öffentlichen Orten ausgehängten Schriftstücken wie Plakaten und Schildern).

Die Interviews wurden in den Jahren 2000 und 2005 mit 19 (33%) der 57 Erwachsenen⁴⁸ der Gemeinde (s. Abschnitt 5.1.4 der vorliegenden Arbeit) durchgeführt, insbesondere mit denjenigen, die Mitglied eines Organisationsausschusses sind oder ein Amt innehaben, z.B. Koordinatorin einer Frauengruppe, Schriftführer des Gemeinderats (Patronat) der Gemeinde, Prediger des Wort Gottes, oder mit Personen, die sich während der Beobachtung als interessant für die Ziele der Untersuchung erwiesen, wie im Fall des Briefeschreibers (s. Text 5 im Abschnitt 5.2.3 dieser Arbeit). Während der Interviews wurden von den Befragten verschiedene Sorten geschriebener und gelesener Texte eingesammelt, mehrheitlich aus ihren persönlichen Heften oder Notizen. (s. Anhang 10.6)

Ziel der Interviews war es nicht nur, die Informationen rund um den Nutzen und die Haltung der Gemeinde gegenüber der Schrift zu vervollständigen und zu vertiefen, sondern auch von den Nutzern der Schrift direkt zu erfahren, was sie über die verschiedenen von ihnen

⁴⁸ Personen ab 18 Jahren wurden als Erwachsene betrachtet.

geschriebenen und gelesenen Textsorten sowie ihre Struktur und Funktion wissen. Das war nötig, um auf Basis der Existenz verschiedener Textsorten und literaler Ereignisse abzuleiten, ob literale Praktiken existieren, da die Repräsentationen und Konzeptionen der Schrift wesentlich sind, um in diesen Gemeinden von literalen Praktiken und damit von einer elementaren Literalität sprechen zu können (s. Abschnitte 2.1.1 und 5.2 der vorliegenden Arbeit).

4.2 Die Untersuchung der Textentwicklung mit der Methode der „Fallstudie“

Die Methode der „Fallstudie“ wurde zur Untersuchung der zweiten Forschungsfrage ausgewählt, d.h. wie sich der geschriebene Text bei Kindern einer Kultur entwickelt, die nur eine elementare Literalität entwickelt hat. Sie ermöglicht es, sich auf ein „zentrales Untersuchungselement“ zu konzentrieren (ebd.: 236) (Individuum, Gruppe, Gemeinde etc.), dass in seinem Kontext als ein „Ganzes“ gesehen und im Detail analysiert werden kann, um auf eine Problemstellung Antwort zu geben (ebd., 2006b: 2). Diese Methode erleichtert also die Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand, in diesem Fall die Textentwicklung. Brügelmann führt dazu aus: „[E]in zentrales Argument für die intensive Untersuchung einzelner Fälle ist der Anspruch, der Komplexität des Gegenstandes und der Besonderheit der jeweiligen Situation gerecht zu werden“ (Brügelmann, 2000: 19).

Da die Untersuchung für vier Fallstudien rund um „die holistische Analyse des Elementes“ angelegt ist (Hernández Sampieri et al., 2006b: 6), d.h. die Entwicklung des geschriebenen Textes über einen bestimmten Zeitraum hinweg, handelt es sich bei der Typologie der Fallstudie um ein „Design für unterschiedliche Fälle“ (ebd.: 7). Jeder einzelne Fall basiert zwar auf dem gleichen Analyseelement, entwickelt sich im gleichen Kontext (Spanischunterricht) über einen mehr oder weniger festgelegten Zeitraum hinweg (im Durchschnitt zwei Schuljahre) und es finden die gleichen Methoden (Beobachtung und Interview) zur Ergänzung der Analyse des zentralen Materials Anwendung, aber jeder dieser Fälle „sollte innerhalb der Gesamtreichweite (der Untersuchung) einem spezifischen Zweck dienen“ (ebd.: 9): Die Fälle sollen so zeigen wie sich der geschriebene Text über einen bestimmten Zeitraum hinweg entwickelt, sodass zum Schluss visualisiert werden kann, wie dieser Prozess während der ersten sechs Schuljahre der Kinder im spezifischen Kontext der Gemeinden mit Lenca-indigener Tradition abläuft. Dieser wesentliche Unterschied oder Beitrag, den jeder Fall leistet, soll dieser Untersuchung über „die Längsschnittanalyse von Fallstudien“ Charakter geben (ebd.: 17) oder den »Entwicklungsverlauf« aufzeigen, sodass der Untersuchungsgegenstand über die sechs (6) Klassen der Primarschule hinweg und auf Grundlage verschiedener „Phasen der Datenerhebung“ verfolgt werden kann. (ebd.).

Die Methode der qualitativen „Fallstudie“ als solche beabsichtigt zwar keine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf eine breitere Bevölkerung, sondern will den Untersuchungsgegenstand in seiner Tiefe verstehen und Antworten auf die Untersuchungsfragen geben (Hernández Sampieri, 2006a; Maxwell, 1996; Brügelmann, 2000; Goetz/LeCompte, 1988), die Ergebnisse der Fallstudien wurden aber mit denen einer durchschnittlichen städtischen Schule in der Hauptstadt des Landes verglichen. Ziel dieses Vergleichs war es, herauszufinden inwieweit die Ergebnisse aus den analysierten Fallstudien sich von denen einer durchschnittlichen Schule in einem anderen Kontext unterscheiden oder ihnen gleichen, d.h. in welchem Maß die Ergebnisse der Textentwicklung der Fallstudien auf den soziokulturellen und schulischen Kontext der Kinder zurückzuführen sind. Weiterhin sollte, wie Maxwell es ausdrückt, auch ein Beitrag zur Validität der Ergebnisse geleistet werden: *„validity threats are made implausible by evidence, not methods; methods are only a way of getting evidence that can help you rule out these threats“*. (Maxwell, 1996:86).

Dazu erzählten im Februar 2005 die Kinder der zweiten bis sechsten Klassen der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa die Geschichte „Der Panzer des Frosches“ und die Kinder der vierten bis sechsten Klassen die Geschichte „Die unruhige kleine Hexe“. Die Auswahl dieser Schule erfüllte die Kriterien einer durchschnittlichen Schule der Hauptstadt des Landes (städtisch, öffentlich sowie durchschnittlich sozio-ökonomisches Niveau, d.h. Kinder von Händlerinnen und Händlern im informellen Sektor, von Dienstleisterinnen und Dienstleistern sowie von Lehrerinnen und Lehrern). Die Texte wurden nach den gleichen Vorgaben und Aufgabenstellungen geschrieben wie bei den Kindern der Fallstudien dieser Untersuchung. Im Durchschnitt wurden pro Klasse 26 Versionen der Geschichte „Der Panzer des Frosches“ und 28 Versionen der Geschichte „Die kleine unruhige Hexe“ analysiert (s. u. Tabelle 3).

Tabelle 3: Analyisierte Texte der Vergleichsschule „Estados Unidos“

| Kl. | Schule „Estados Unidos“ | | |
|-----|-------------------------|--------------------------|---------------|
| | Der Panzer des Frosches | Die unruhige kleine Hexe | Gesamte Texte |
| 1 | - | - | - |
| 2 | 23 | - | 23 |
| 3 | 26 | - | 26 |
| 4 | 23 | 29 | 52 |
| 5 | 27 | 26 | 53 |
| 6 | 33 | 29 | 62 |
| | 132 | 84 | 216 |

Die Quellgeschichten, die aus allen in den Fallstudien verwendeten Quellgeschichten für die Vergleichsanalyse herangezogen wurden, erfüllten das Kriterium der Repräsentativität, da die von den Kindern der Fallstudie auf Grundlage dieser Geschichten geschriebenen Erzählungen die größte Zahl an Elementen zur Analyse der Textentwicklung aufwiesen.

4.2.1 Fallauswahl

Die Auswahl der Fälle wurde nach den folgenden Kriterien getroffen: Die Fälle sollten die vier (4) ersten Schulklassen abdecken, wofür pro Klassenstufe ein Fall ausgewählt wurde. Sie sollten jeweils für diese Klassenstufen repräsentativ sein, d.h. die ausgewählten Texte der Kinder weisen die gleichen Charakteristika auf wie andere in dieser Klassenstufe produzierte Texte. Weiterhin sollten die Kinder die jeweilige Klassenstufe zum ersten Mal besuchen. Schließlich sollten die Texte dem Geschlecht (zwei Mädchen und zwei Jungen) und Alter (Altersdurchschnitt für die jeweilige Klassenstufe und im Vergleich mit den Klassenkameradinnen und –kameraden) nach repräsentativ sein. In den ausgewählten Fällen wurden also Klassenwiederholerinnen/-wiederholer und Kinder für diese Klassenstufe überdurchschnittlichen Alters aussortiert. Eine Ausnahme stellt Apolinaria dar, bei der es sich um einen „Extremfall“ (Hernández Sampieri et al., 2006a: 568) handelt, da ihre Texte ausführlicher sind (länger als die ihrer Klassenkameradinnen/-kameraden) und sich in ihren Charakteristika abheben (stärkerer oraler Charakter). Wie Mertens zitiert in Hernández Sampieri et al. betont, „hilft uns die Untersuchung von Extremfällen auf paradoxe Weise, das Gewöhnliche zu verstehen“ (ebd.). Tatsächlich bot und forderte Apolinarias Fall im Hinblick auf die Elemente der Analyse am meisten (s. Abschnitt 6.2.4 der vorliegenden Arbeit). Brügelmann betont ebenfalls die Nützlichkeit dieser „Grenzfälle, welche die Bandbreite einer Fallgruppe und ihre charakteristischen Unterschiede zu anderen Fallgruppen verdeutlichen“ (Brügelmann, 2000: 20). Apolonaria gehört in diese Gruppe, da ihre Texte eine verstärkt orale Sprache aufweisen.

4.2.2 Datenerhebung in der Schule, Quellen und Instrumente

Das Hauptmaterial für die Studie besteht in den von den ausgewählten Kindern geschriebenen Texten (s. unten Tabelle 4), die im Kontext des Spanischunterrichts entstanden, an dem die Autorin der vorliegenden Arbeit beobachtend teilnahm und dort teilweise auch Aufnahmen machte (s. Anhang 10.5: Protokoll des Spanischunterrichts). Eine Ausnahme ist der Text „Brief an die Jury des Wettbewerbs ‚Der beste Leser‘“, den Apolinaria außerhalb des Unterrichts und auf eigene Initiative verfasste (s. Abschnitt 6.2.4.1 der vorliegenden Arbeit).

Tabelle 4: Die von den Kindern der Fallstudien geschriebenen und analysierten Texte

| Nr. | Texte | Schulklasse | | | | | | |
|-----|---|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | |
| 1 | Der Panzer des Frosches | S | | V | O | | | 3 |
| 2 | Die Schildkröte und die Enten | | S | | | | A | 2 |
| 3 | Der Maulwurf! | | V + Int | | | | | 1 |
| 4 | Der Riese | | | V | | | | 1 |
| 5 | Die dumme Gans | | | V | | | | 1 |
| 6 | Die unruhige kleine Hexe | | | | V | O + Int | A+ Int | 3 |
| 7 | Brief an die Jury des Wettbewerbs »der beste Leser« + Intertext »Maria« | | | | A | | | 1 |
| 8 | Onkel Kaninchen und Onkel Kojote | | | O | | | | 1 |
| 9 | Darwins Fischlein | | | | O | | | 1 |
| 10 | Der Ohrlose König | | | | | A | | 1 |
| | Gesamt | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 15 |

S: Suyapa; V: Valentin; O: Oscar; A: Apolinaria; Int.: Interview bei der Überarbeitung des Textes

Die Texte wurden regelmäßig über ungefähr zwei Jahre hinweg im Abstand von etwa je sechs (6) Monaten gesammelt (vom 19. August 1999 bis zum 18. April 2001). Eine Ausnahme ist der Fall „Suyapa“, der zwar über eineinhalb Jahre verfolgt wurde, aber von der nur zwei Texte eingesammelt wurden: am Ende der ersten Klasse, als Suyapa an einer der Aufgabenunterweisungen teilnahm und für sich selbst oder autonom etwas schrieb, sowie zu Beginn der zweiten Klasse, als ihre Texte begannen gehaltvoller zu werden oder eine gewisse Kontextualisierung aufzuweisen. Wie in Tabelle 5 aufgeführt gingen die Kinder zu Beginn der Beobachtung in die erste bis in die vierte Klasse und waren zwischen 7,7 und 10,9 Jahre/Monate alt. Am Ende besuchten sie die zweite bis sechste Klasse und waren zwischen 8 und 12,2 Jahre/Monate alt.

Tabelle 5: Beobachtungszeitraum der Textentwicklung bei den Kindern der Schule „España“ von San Lorenzo

| Kinder | Suyapa | | Valentin | | Oscar | | Apolinaria | |
|-------------------------------|-------------------|--------|-----------------|--------|-----------------|--------|-----------------|--------|
| | Alter (Jahr/Mon.) | Klasse | Alter | Klasse | Alter | Klasse | Alter | Klasse |
| Beginn | 7,7 | 1 | 7,7 | 2 | 9,1 | 3 | 10,9 | 4 |
| Ende | 8 | 2 | 9,3 | 4 | 10,9 | 5 | 12,2 | 6 |
| Gesamter Beobachtungszeitraum | 5 Mon. | | 1Jahr 8 Mon. | | 1Jahr 8 Mon. | | 1Jahr 5 Mon. | |

Darüber hinaus wurden Erzählungen aufgezeichnet, die in der Gemeinde von Erwachsenen und Kindern mündlich erzählt werden (s. u. Tabelle 6). Dies dient dem Nachweis der Existenz dieser Gattung in der Gemeinde sowie als Gegenstand der Analyse und Interpretation einiger Themen, Formen und „literarischer Muster“ sowie der Charakteristiken

der gesprochenen Sprache, die sich in den von den untersuchten Kindern verfassten Texten wiederfinden.

Tabelle 6: Aufgenommene mündliche Erzählungen: Kinder und Erwachsene San Lorenzo

| Nr | Texte | Kinder | | | | | | | Erwachsene | | |
|----|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------------|---|--------|
| | | Vs* | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. | 5. Kl. | 6. Kl. | Gesamt | F | M | Gesamt |
| | Mündliche Erzählungen bei Kindern und Erwachsenen | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 | 1 | 4 | 5 |

* Vorschule

Beobachtung des Unterrichts und Interviews mit den Autoren der Texte

In der Phase der *anfänglichen Immersion in der Schule* ging es darum, die allgemeinen Eigenschaften der Schule kennenzulernen. Diese Phase war relativ lang, da die Verfasserin dieser Arbeit, wie bereits erwähnt, über das FEBLI Projekt seit 1995 mit der Schule zu tun hatte, die an diesem Projekt als Pilotschule teilnahm (s. Abschnitt 1.4 der vorliegenden Arbeit). Das Kennenlernen erfolgte über drei Wege: Zum ersten über einen offenen Dialog mit dem Bildungsdirektor des Bildungsdistrikts, dem die Schule angehört, mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern. Zum zweiten über das Sichten der Schulmaterialien, die im Lehr- und Lernprozess zum Einsatz kommen (s. Abschnitt 1.3.1 der vorliegenden Arbeit). Zum dritten über die Beobachtung des Unterrichts.

Die *komplette Immersion* erfolgte mit der Formulierung der Forschungsfragen und der Auswahl der Fallstudien. In dieser Phase begann die *Beobachtung* der zentralen Aspekte, die später zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen sollten: die *Beobachtung des Spanischunterrichts*, in dem die untersuchten Texte produziert wurden, und vor allem die *Beobachtung der Kinder der Fallstudien beim Schreiben ihrer Texte*. Einige Unterrichtsstunden wurden aufgenommen, insbesondere wenn die von den Kindern der Fallstudie beschriebenen Texte überarbeitet wurden. Bei der Beobachtung wurden zudem Notizen gemacht.

Die Interviews. Die Beobachtung der Kinder während der Textproduktion wurde ergänzt durch offene Einzelinterviews, bei denen die Texte überarbeitet wurden (mit Ausnahme von Suyapa pro Kind ein Interview) (s. oben Tabelle 4: Die von den Kindern der Fallstudien geschriebenen und analysierten Texte). Diese Interviews wurden aufgezeichnet und drehten sich um die Reflektion des Geschriebenen (vor allem um die Kohärenz und Orthographie der Texte) sowie um die Idee oder das Konzept, welche diese Kinder von der Schrift entwickelt hatten (was ist sie, wozu dient sie...). Außerdem wurden mit einigen dieser Kinder (s. Anhang 10.3), mit ihrem Lehrer (s. Anhang 10.4) und mit ihren Eltern Interviews unter

anderen über die von ihnen gelesenen Bücher und die Einstellung dieser Kinder gegenüber dem Schreiben und Lesen gemacht.

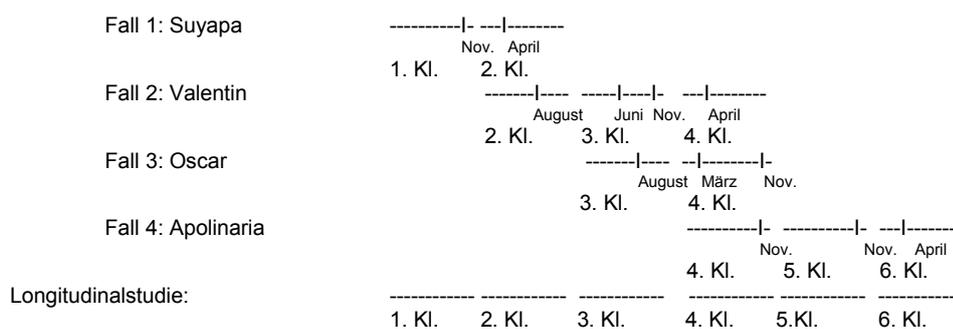
Andere Quellen ergaben sich aus der Sichtung von Dokumenten wie „der persönlichen Ausleihkarte der Schulbibliothek“. Durch sie konnte mehr erfahren werden über die Haltung der Kinder der Fallstudien zur Lektüre und zur Schrift: u.a. die Häufigkeit, mit der sie Bücher ausleihen, um sie in den Schulpausen zu lesen oder mit nach Hause zu nehmen, sowie die Art und Zahl der gelesenen Bücher.

4. 3 Annäherung an eine Longitudinalstudie

Wie bereits angeführt, handelt es sich bei der Typologie der Fallstudie um ein „Design für unterschiedliche Fälle“, bei dem vier (4) Fälle analysiert wurden, die alle auf dem gleichen Analyseelement beruhen, vier Kinder im gleichen Kontext (im Spanischunterricht) über einen mehr oder weniger bestimmten Zeitraum hinweg (zwei aufeinanderfolgende Schuljahre und Klassenstufen). Außerdem wurden die gleichen Instrumente verwendet (teilnehmende Beobachtung und Interviews), um die Analyse der geschriebenen Texte zu ergänzen und so den Untersuchungsgegenstand darzulegen: die Textentwicklung bei Kindern aus Gemeinden mit Lenca-indigener Tradition.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es aufzuzeigen, wie die Textentwicklung bei Lenca-Kindern in den sechs (6) Jahren der Primarschule in Honduras erfolgt. Aus Zeitgründen sowie wirtschaftlichen und logistischen Gründen, erwies es sich jedoch als schwierig die Textentwicklung der Kinder über die kompletten sechs Jahre zu verfolgen. Es wurde daher ein Untersuchungsdesign gewählt, das auf Grundlage von vier Fällen die Textentwicklung in den sechs Jahren oder während der sechs Jahre aufzeigt. Die Fälle umfassen jeweils zwei aufeinander folgende Schuljahre, ermöglichen es aber nach ihrer Analyse in Abfolge, die Textentwicklung in den gesamten sechs Schuljahren zu rekonstruieren. Das Schema 7 verdeutlicht dies.

Schema 7: Longitudinalstudie ausgehend von vier Fallstudien oder »Design für unterschiedliche Fälle«



Die Autorin dieser Arbeit ist sich der Beschränkungen dieses Untersuchungsdesigns in Bezug auf die Textentwicklung bewusst. Die Textentwicklung verläuft wie viele andere kognitive Prozesse individuell und je nach den Besonderheiten der persönlichen Geschichte eines jeden unterschiedlich. Nicht zu wissen, wie sich dieser Prozess in den Klassenstufen vor und nach dem Untersuchungszeitraum entwickelt hat, wirft Fragen auf, die zumindest im Rahmen dieser Untersuchung nicht beantwortet werden können: Wie gestaltete sich dieser Prozess bei jedem einzelnen dieser Kinder oder wie setzte er sich fort, und sind insbesondere die Ergebnisse des Falls „Apolinaria“ repräsentativ für die Textentwicklung der Kinder in der fünften und sechsten Klasse der Schule von San Lorenzo? Diese Schwierigkeit soll jedoch durch die Feststellung gemeinsamer Charakteristika der Texte der Fallstudien in einer bestimmten Klassenstufe gemildert werden, z.B. in der dritten Klasse für die Texte von Valentin und Oscar, sowie vor allem durch den Vergleich der Ergebnisse dieses Prozesses bei den Lenca-Kindern mit denen bei Kindern einer durchschnittlichen städtischen Schule im Land. (s. Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit)

KAPITEL 5: EXISTENZ EINER ELEMENTAREN LITERALITÄT IN DER LENCA – GEMEINDE VON SAN LORENZO

Dieses Kapitel will auf Basis der Analyse der Lenca-Gemeinde San Lorenzo Antwort auf die erste Untersuchungsfrage geben, nämlich inwieweit die Lenca-Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt haben, die es ihnen erlaubt, an einer Schrifttradition teilzuhaben, was wiederum Voraussetzung dafür ist, dass die in der Schule erlernten Lese- und Schreibkenntnisse genutzt und damit erhalten bleiben. Dafür wurde das Kapitel in zwei Teile aufgeteilt: Im ersten Teil wird zunächst die allgemeine Situation der Lenca in Honduras beschrieben sowie ihr Hauptmerkmal. Die Lenca haben zwar ihre eigene Sprache verloren und sprechen heute eine linguistische Varietät des Spanischen, sind aber trotzdem Träger einer indigenen Tradition. Dieser Teil schließt mit einer Kurzbeschreibung von San Lorenzo, wo der empirische Teil der Untersuchung durchgeführt wurde. Im zweiten Teil wird auf der Grundlage der Konzeptualisierung des zweiten Kapitels der Fokus der Analyse auf die literalen Ereignisse und Praktiken gerichtet, die in dieser Gemeinde stattfinden. Aus welchen religiösen, politischen und sozialen Praktiken entstehen sie? Welche Textsorten werden dort geschrieben und gelesen? Dieser zweite Teil endet mit der Analyse einiger dieser Texte mit besonderem Augenmerk auf dem Wissen der Schreibenden zu den verfassten Textsorten, ihrer Struktur und Funktion.

5.1 Die Lenca-Gemeinden in Honduras

5.1.1 Beschreibung der Lenca-Gemeinden

Laut Volkszählung von 2001, machen die indigenen Völker 7,2% (427.523 Einwohner) der honduranischen Bevölkerung aus (PNUD, 2006: 48). Von dieser indigenen Bevölkerung bilden die Lenca mit 269.181 Einwohnern, also 63%, die größte indigene Bevölkerungsgruppe im Land (Lara, J. 2008: 116). Sie leben in den Departements von Intibucá, Lempira, La Paz (s. Anhang 10.7) und an einigen Orten in Santa Bárbara (Chapman, 1992: 15). Sie lassen sich aufgrund einer ausgeprägten indigenen Abstammung von den Lenca und der Aufrechterhaltung der Lenca-Traditionen als »Kleinbauern mit Lenca-Traditionen« charakterisieren (ebd.: 13). Die Mehrzahl wohnt in Dörfern wie der *Gemeinde von San Lorenzo*.

Sie betreiben *Subsistenzwirtschaft*, d.h. sie versorgen mit dem Anbau auf dem eigenen Feld die Familie⁴⁹. Unter anderen kultivieren sie Bohnen, Mais, Chili (aji), Kürbis, Maniok,

⁴⁹ Landfläche von 1 bis 3 Manzanas. Eine Manzana entspricht 7.000 m². Ein Hektar entspricht 10.000 m².

Süßkartoffel, Banane, Frühlingszwiebeln (Schalotten) und Chía⁵⁰. Diese Kulturen werden mit Ausnahme der Banane bereits seit der prähispanischen Epoche angepflanzt. Die Familien verfahren dabei nach dem Prinzip »eine Hand wäscht die andere«. In der Familie und unter Nachbarn hilft man sich während der Rodung, Aussaat und Ernte gegenseitig. Gehegevögel wie Hühner und Guajalotes oder Jolotes, eine Art Truthahn prähispanischen Ursprungs, und ihre Eier sind von großer Bedeutung für die wirtschaftliche Lage der Familien. Sie werden entweder konsumiert oder zum Erwerb anderer Lebensmittel verkauft. Außerdem sind diese Vögel „sehr gefragt für Rituale“ (ebd.:21).

Die *Wohnstätten* oder »chozas«, Hütten aus Bahareque und Galera (Postenbauweise mit Trärgewebe aus Lehm und Schilf) ohne befestigten Fußboden und mit ein oder zwei Räumen, wobei der zweite Raum die Küche ist, sind immer noch weit verbreitet.⁵¹ Sie werden ebenfalls nach dem Prinzip »eine Hand wäscht die andere« mit Unterstützung der Nachbarn vom Familienvorstand gebaut. Heute werden sie dank der Programme zur Verbesserung der Wohnsituation nach und nach von Adobebauten mit Zinkdach und Zementboden abgelöst⁵². In den Hütten „gibt es immer einen kleinen Altar, einen Tisch geschmückt mit einigen Heiligenbildern oder kleinen Holz- oder Gipsstatuen und Kerzen, der für die Rituale mit Wildblumen und Zweigen dekoriert wird“ (ebd.:22). Neben vielen dieser Häuser gibt es einen kleinen Rundofen aus Lehm, um Weizenbrot zu backen.

Es werden weiterhin einige ursprüngliche, traditionelle *Werkzeuge* benutzt so wie der »Metate«⁵³, der »Comal«⁵⁴ und Tonbehältnisse. Sie werden jedoch immer mehr abgelöst von Handmøhlen aus Metall, Metallpfannen und -tøpfen sowie Trinkgefäßen und Krøgen aus Porzellan, Glas oder Plastik. Gekocht wird mit Holz, das von den Frauen und Kindern gesammelt wird. Die meisten Familien haben ein kleines batteriebetriebenes Radio, das die »einzige moderne Einrichtung« darstellt, die sie besitzen.

Die *Kochrezepte* stammen grøßtenteils aus prähispanischer Zeit. Der Mais wird in Form eines Fladens (Tortilla), als »Maisbrot« oder Tamal⁵⁵ verzehrt. Alle anderen Lebensmittel

⁵⁰ Chía (nahua: chia oder chian). Eine Art Salbeipflanze, die in Wasser eingeweicht eine grøße Menge Pflanzenschleim ergibt, der gemischt mit Limone und Zucker getrunken wird. (RAE, 2001)

⁵¹ 76,43% der Angehørigen indigener Vølker leben in Høusern aus Adobe, Holz und Bahareque. 49,06% haben Lehmbøden. 26,8% der indigenen Bevølkerung haben keine Wasserleitung und 28,2% keinerlei Sanitæranlagen. (UNDP, 2006:48)

⁵² Nur 18,61% der Angehørigen ethnischer Gruppen leben in Zementhøusern. (UNDP, 2006: 48)

⁵³ Metate: „Vom aztekischen *metlantli*. Rechteckiger, auf der Oberseite leicht gewølbter Stein mit drei StøtzføÙen, zwei vorne und einer hinten. Bildet eine nach vorne geneigte Flæche, auf der mit dem *metlalpil* (der »Hand« aus Stein) von den Frauen ... Mais, Kakao und andere Kørner gemahlen werden.“ (ebd.:268)

⁵⁴ Comal: „Vom aztekischen *comalli*. Dünne, leicht geschwungene Lehmplatte ohne Ränder, auf der Fladen gebacken oder vor allem Kørner, Kaffee, Mais und Kakao gerøstet werden.“ (ebd.:261)

⁵⁵ Tamal. „Aus dem Aztekischen: *tamalli*. In Bananenblätter gewickelter zäher Maisteig mit Butter [...] mit Fleischstøcken oder -streifen geføllt, wird in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen Soßen verzehrt“. (ebd.: 271)

werden gekocht oder gebraten. Es gibt nur wenig Fleisch und wenn als Bestandteil eines Tamals oder einer Suppe. Dank der mit Unterstützung internationaler Organisationen und/oder einiger NGOs von der Regierung entwickelten Programme und Projekte zur Verbesserung der Ernährungs- und Gesundheitslage vor Ort werden auch immer mehr Hülsen- und andere Erntefrüchte verzehrt.

An- und Verkauf sowie *Tauschhandel* zwischen Nachbarn wird weiterhin praktiziert. Ausgetauscht werden landwirtschaftliche Produkte, Käsebruch (cuajada), Eier, Brot, Tontöpfe, Körbe, etc. Auf diese Weise »werden die Produkte innerhalb der Gemeinde umverteilt« (ebd.: 23).

Ins Dorf geht man meist, um zur Kirche zu gehen, um Produkte zu verkaufen oder einzukaufen oder um offizielle Erledigungen zu machen. Der *Markt* gewinnt immer mehr an Bedeutung. Sonntags geht man auf den örtlichen Markt nach La Esperanza, der Hauptstadt des Departements und Intibucá, um landwirtschaftliche (Gemüse, Obst, Eier, Käsebruch, Hühner) und/oder kunsthandwerkliche Produkte zu verkaufen und andere für den Lebensunterhalt notwendige Produkte zu kaufen, die aus einer anderen Gemeinde oder Region kommen, wie z.B. Saatgut, Düngemittel und chemische Insektizide.

Vor allem Männer und junge Leute verlagern sich auch ins Zentrum des Departements oder in benachbarte Departements, um während der Kaffeeernte und der Ernte anderer landwirtschaftlicher Produkte als Tagelöhner anzuheuern oder bei einer der Bananenfirmen im Norden des Landes Arbeit zu finden. (ebd.: 17ff.): „Es wird von Hand gesäubert, beschnitten und gepflückt. Für die Lencas stellt das eine wichtige Möglichkeit zur Saisonarbeit dar, sowohl in ihrer Region als auch in anderen Departements des Landes wie Santa Barbara, Copán und Comayagua, wohin sie zur Kaffeeernte gehen. Am größten ist die Nachfrage nach Arbeitern jedes Jahr zwischen November und Januar.“ (Gleich/Gálvez, 1999: 21)

Zwei Drittel des Einkommens der Familie werden nicht mit dem eigenen Bauernhof, sondern über andere Quellen erwirtschaftet. (Champan, 1992: 25) Schon 1978 schrieb Waterbury: „Es ist keine Transformation vom Bauern zum kommerziellen Landwirt erfolgt, sondern eher zum landwirtschaftlichen oder industriellen Vollzeitarbeiter. Festzuhalten bleibt, dass der Kleinbauer weiter fortbesteht und sein Anteil an der Bevölkerung wächst und zwar mehr als je zuvor.“ (zitiert in Chapman, 1992:25)

Es werden *Töpferwaren* hergestellt (Töpfe, Krüge, Comales, Weihrauchgefäße. Kerzenhalter, etc.), was „reine Frauenarbeit“ ist ⁵⁶ (Foletti, 1989:11), außerdem Körbe,

⁵⁶ „Ihre Töchter lernen von Kindheit an, wo sie ihre Rohstoffe finden, die Tonerde zu gewinnen und nach ihren Qualitäten zu unterscheiden (sie in Wasser aufzuweichen, sie von Kieselsteinen zu befreien, sie zu einer Masse zu formen und ihr einen Entfetter

»Matates« (Tragnetze) und Hängematten aus Fasern. „Die prähispanische Töpfertradition hat sich bis heute erhalten [...] und verdankt ihr Überleben dem Fortbestehen althergebrachter Ernährungsmuster... Die traditionelle Töpferarbeit konzentriert sich vor allem im Süden, im Zentrum sowie im Westen von Honduras. Produziert wird sowohl für den Eigengebrauch als auch für den Markt.“ (ebd.)

Die Töpferinnen bewahren zum einen ausgezeichnet die traditionelle Kultur, da ihnen diese ein komplexes Gefüge an Mythen, Glaubensvorstellungen und Gebräuchen vorgibt und auferlegt. (ebd.: 12) Es ist zum Beispiel Brauch, dass die Töpferinnen regelmäßig dem Lehm ihre Ehrerbietung zollen oder »Riten als *Tribut* an den Lehm« [...] zelebrieren, um sich des *guten Willens* des letzteren zu versichern (ebd.: 184-185). Zum anderen erweist sich die Töpferei in vielen Fällen sogar als gewinnbringender als die Landwirtschaft. (ebd.:13)

Die traditionelle Lenca-Töpferei hat sogar eine moderne Töpfertradition inspiriert, die hier genannt werden soll, da sie Ausdruck der über Generationen im Lenca-Territorium angesammelten Techniken und des dort akkumulierten Wissens ist, aber auch moderner Ausdruck der Geschicklichkeit, des Talents und kreativen Potentials der Lenca-Töpferinnen heute sowie ihrer hohen Qualität⁵⁷ (Lara, G. 2006:3). Die Töpferwaren werden mittlerweile nach Europa (15%) und in die Vereinigten Staaten (85%) exportiert (Foletti, 2008).

Das Bareinkommen der »familiären Einheit« (durch den Verkauf ihrer Produkte und/ oder den Tagelöhnerverdienst) garantiert jedoch nur zu einem gewissen Grad das Überleben. Gefahr droht jederzeit durch Klimawidrigkeiten und Feldplagen, Bodenverarmung und Umweltzerstörung. (Chapman, 1992: 29; Foletti, 1989:12)

Das noch aus der Kolonialzeit stammende System des »ejido« oder Gemeindelandes ist für die Lenca-Munizipien von großer Bedeutung (Chapman, 1992: 19). Es ist die häufigste Form der Landhaltung: „die Mehrheit lebt auf Gemeindeland, für das derzeit vom Nationalen Institut für Landwirtschaft Landtitel vergeben werden, und bewahrt damit den Gemeinschaftscharakter, obwohl die Verteilung individuell erfolgt“ (Gleich/Gálvez, 1999:21). Jedes Dorf hat eine Schule mit ein oder zwei Lehrern/Lehrerinnen.

zuzugeben), die Töpferware zu formen und sie mit Erdfarben zu dekorieren, sie an der Sonne zu trocknen und zu guter Letzt zu brennen.“ (Lara, G. 2006:3)

⁵⁷ 2005 haben das Honduranische Institut für Anthropologie und Geschichte (IHAH), das Kultursekretariat und das Honduranische Nationalkomitee für Schutz und Pflege von Denkmälern und Denkmalbereichen und die Bewahrung des historischen Kulturerbes (ICOMOS Honduras) die *traditionelle Lenca-Töpferei* sogar für die dritte UNESCO-Proklamation der Meisterwerke des mündlichen und immateriellen Erbes der Menschheit vorgeschlagen. (ebd.)

5.1.2 Gemeinden mit Lenca-indigener Tradition

Die mündliche Tradition spielt immer noch eine wichtige Rolle in den Lenca-Gemeinden: Ihre Weltanschauung wird von Generation zu Generation durch Erzählungen, Mythen, Rituale, traditionelle Medizin, Ernährung etc. überliefert.

Die mündliche Tradition lässt sich als eine synkretische mündliche Tradition beschreiben, da sie von vielen Elementen des Katholizismus des 16. und 17. Jahrhunderts geprägt wurde. „Die Lenca-Tradition war und ist Ausdruck von Glaube und Devotion eines Bauernvolkes.“ (Chapman, 1992:16)

Die Weltanschauung der »Bauern mit Lenca-Tradition« ist also das Ergebnis des Synkretismus aus kolonialspanischem Katholizismus und der prähispanischen Glaubensvorstellungen der Lenca. Die prähispanischen Züge stimmen mit den Grundcharakteristika der mesoamerikanischen religiösen Weltsicht überein, was auch für eine Zuordnung der Lenca zum mesoamerikanischen Kulturraum spricht. Zu diesen Charakteristika gehören: a) ihre animistische Sicht der Realität, b) die hierarchische Strukturierung der spirituellen Wesen c) komplexe Gebete, Opferriten und Tribute, Encomiendas⁵⁸ etc., d) der Nahualismus und e) ein stark reduzierter Schamanismus. (Rivas, 2004: 63-64)

Die Elemente und Symbole der indigenen Lenca-Tradition zeigen sich in verschiedenen Ritualen, zum Beispiel in den Guancascos- und den Compostura-Zeremonien sowie auch in den Glaubensvorstellungen der Lenca wie dem Nahualismus.

Die Guancascos sind bilaterale Zeremonien zwischen Dörfern, bei denen als Symbol der Freiheit und Brüderlichkeit Figuren der Schutzpatrone ausgetauscht werden. Dieses Ritual wird am Tag des Schutzheiligen des Gastgeberdorfes begangen und kann bis zu zwei Tage dauern. (Chapman, 1992: 74) „Dieser Brauch wird zu einem Teil so stark angenommen, weil es sich wirklich um ein Fest mit intensiven Momenten der Freude und der sozialen Gemeinschaft handelt und damit über die rein religiösen Verpflichtungen hinaus geht.“ (ebd.: 1986:135) Die Guancasco-Zeremonie hat ihren Ursprung in den Friedensabkommen, die wohl seit der prähispanischen Epoche (ebd.:134) zu bestimmten Zeiten im Jahr von sich bekriegenden indigenen Gruppen gefeiert wurden. Unter den Lenca-Herrschaften gab es häufig solche Kriege, um Sklaven gefangen zu nehmen und Ländereien zu erobern. (ebd.: 1992: 74)

Bei den **Compostura-Zeremonien** handelt es sich um »häusliche und landwirtschaftliche Rituale« sowie Riten, die mit dem Zyklus des Lebens zu tun haben (Geburt, Hochzeit,

⁵⁸Alte Form des Tributs an die kolonialen Landbesitzer, die in ritueller Form weiter praktiziert wird.

Tod...). Den „Geistern, Engeln und Herren der Erde“ (ebd.: 105) werden Geflügel und hin und wieder auch ein Jungbulle oder ein Schwein geopfert (ebd.: 78), um sich ihrer Unterstützung zu versichern, z.B. für eine gute Maisaussaat oder -ernte der Gemeinde oder einer bestimmten Familie. Die Compostura-Zeremonie findet im Rathaus (*auxiliaría*) statt, im Haus/auf dem Feld einer der traditionellen Autoritäten oder bei der Familie, die um die Zeremonie gebeten hat.

Beispielhaft soll hier kurz die *Compostura für die Maisernte* beschrieben werden. Für dieses Ritual wird in der Mitte des Feldes ein Altar errichtet. Auf den Altar werden zwei Kreuze gestellt: das der Familie, das von einem Priester gesegnet worden ist, und das des Zeugen, das dem Schutzgeist des Ortes gewidmet ist (ebd.:104). Außerdem wird der Altar mit Heiligenfiguren und Kerzen geschmückt, deren Licht eine Opfergabe zum Wohlgefallen der Gottheiten und Geister repräsentiert. Gleichzeitig taucht dieses Licht den heiligen Ort in eine übernatürliche Atmosphäre. (ebd.). *Zomos*⁵⁹ garantieren „die Weitergabe der Opfergaben an die Geister“ (ebd.:101). Neben ihnen liegen Kakaobohnen, die den Tribut an die Geister repräsentieren, damit diese eine gute Ernte bescheren⁶⁰ (ebd.:105). Weiter wird mit Palmwedeln, Kiefernäzweigen und Blumen dekoriert. Im Vordergrund werden Säcke mit Maiskörnern, Bohnen und Kürbissamen platziert.

An dieser Compostura nehmen Männer, Frauen und Kinder teil. Den Morgen über wird vor dem Altar gebetet und gesungen. Immer mal wieder wird eine Runde *Chicha*⁶¹ angeboten. Später werden die Vögel geopfert. Raketen werden gezündet und es verbreitet sich der Geruch des Copal-Rauchs⁶². „Die Opferung und der Verzehr der Vögel sind die Höhepunkte der *Compostura*“ (ebd.). Ihr Blut wird in ein Loch vor dem Altar direkt in die Erde vergossen (ebd.:106). Zu Beginn der Compostura schwingt der Zelebrierende den Copalero (Copal-Räuchergefäß) in Richtung der vier Ecken des Feldes, um den Boden zu weihen. Alles, was mit dem Copal-Rauch in Berührung kommt wird gereinigt und gilt als göttlich gesegnet.

⁵⁹ *Zomos*: Kleine Parasitenpflanzen (Tillandsiabromeliacees), die sich auf den Kiefern und vor allem auf den Okotefichten ansiedeln. Sie haben für die Lenca ausschließlich zeremonielle Funktion. Sie sind in den Bergwäldern weit verbreitet. Die Blätter dieser Pflanze sind hart, spitz und dunkelgrün. Zu bestimmten Jahreszeiten blühen sie leuchtend rot. (ebd.: 100)

⁶⁰ „Die Bauern mit Lenca-Tradition halten am prähispanischen Brauch fest, mit Kakaobohnen zu bezahlen, wie es selbst noch nach der Eroberung durch die Spanier in bestimmten Regionen im Süden Mesoamerikas praktiziert wurde. Heute dienen die Kakaobohnen jedoch als Tributzahlung an die Geister, Engel und Schutzherrn der Erde. [...]Diese sozusagen kaufmännische Komponente in einem religiösen Ritual kennt man auch im Christentum. Sie zeigt die zweideutige Natur der Verbindungen zwischen dem Übernatürlichen und dem Natürlichen.“ (ebd.:105)

⁶¹ *Chicha*. Getränk der indigenen Bevölkerung. In der Lenca-Region in Heimproduktion aus mit unraffiniertem Zucker, auch „dulce“ genannt, fermentiertem Mais hergestellt. (ebd.: 236)

⁶² *Copal*: Ursprünglich aus dem Náhuatl. Bedeutet Harz (verschiedener Bäume der Familie der Balsambaumgewächse oder Burceraceae). Es ist sozusagen der Weihrauch Mesoamerikas schlechthin. Bei fast allen häuslichen Ritualen wird mit Copal beräuchert. Dazu wird ein kleines Tongefäß mit Henkeln verwendet. Die Harzräucherung ist das Privileg und die Pflicht des Hauptzelebrierenden, des Autors oder Vorbeters. (ebd.: 103)

(ebd.: 103) Die Compostura beginnt und endet mit dem Zünden einer Rakete, die in den Himmel geschossen wird. Die Teilnehmer sehen die Raketengeräusche als „Stimmen, die zu den Engeln sprechen, um sie herbeizurufen“ (ebd.:107). Die ganze Nacht hindurch wird mit Gebeten, Liedern, Chicha, Envuelos de Maíz (gefüllte Maisrollen), den unabdingbaren Elementen in diesem Ritual, weitergefeiert (ebd.). Die Zeremonie endet mit Tanz und Musik.

Der **Nahualismus** ist eine Glaubensrichtung die »eindeutig der indigenen prähispanischen Tradition zugeschrieben wird«, aber von der Bevölkerung mit Lenca-Tradition geteilt wird (ebd.: 211). Diese Glaubensvorstellung setzt sich unter den Lenca heute fort⁶³. Sie besteht aus der Schutzallianz zwischen dem Mensch (dem Indio) und dem Geist Nahual, der sich in ein Tier verwandelt (Tiger, Löwe, Schlange, Hund, Coyote⁶⁴, Raubvögel – vor allem Sperber und verschiedene Arten von Eulen⁶⁵). (ebd.: 212-213) »Der Nahual ist das Schutztotem seines Besitzers«. (ebd.: 213) »[D]ie Freundschaft zwischen ihnen wurde so gefestigt, dass beim Tod des einen der andere starb“ (Herrera, zitiert von Chapman, 1992: 80).

Um zu zeigen, zu welchem Grad heute noch davon gesprochen werden kann, dass diese Glaubensvorstellungen und Praktiken weiterhin das Leben der Lenca-Gemeinden dominieren, wird die Anthropologin Anne Chapman zitiert. Von ihr ist die bisher wichtigste Studie zur mündlichen Tradition der Lenca-Gemeinden in Honduras:

„Bis Ende der 1960iger Jahre praktizierten die Mehrheit der Bauern in den Munizipien Intibucá und Yamaranguila⁶⁶ sowie die Bauern anderer Munizipien in der die Studie umfassenden Region (die Departements Intibucá, La Paz und Lempira) ihre häuslichen Rituale. [...]. Viele nahmen aktiv an den öffentlichen Zeremonien teil, die von indigenen Räten (auxiliarías) und in den Dorfkirchen zelebriert wurden. Im Lauf der Jahre haben sich einige Bauern, vor allem junge Menschen, entschieden, nicht weiter den Spuren der Vergangenheit zu folgen, und [...] haben sich der katholischen Bewegung »Wort Gottes (La palabra de Dios)« (oder) der protestantischen Kirche in der Region angeschlossen...

1986 sind es jetzt nur noch wenige Bauern, die weiterhin die häuslichen Riten zelebrieren [...] und weniger noch nehmen an den öffentlichen Zeremonien teil“. (ebd.,1986:9)

Diese allmähliche Abwendung der jungen Lenca von ihren Traditionen und Riten ist auch „und in vielen Fällen auf die Abwertung und Geringschätzung ihrer Kultur“ zurückzuführen, „ihrer Riten und rituellen Ausdrucksformen, die mehrfach (1992) von einem Teil der katholischen Kirche verboten wurden. Dabei schreckte man auch vor Drohungen nicht zurück.“ (Rivas, 2004:29)

⁶³ Ausdruck dieser Glaubensvorstellung findet man zum Beispiel in den Texten „Unruhige kleine Hexe“ von Valentin und „die kleine Hexe...“ von Apolinaria (s. dazu jeweils die Abschnitte 6.2.2.4 und 6.2.4.3 dieser Arbeit).

⁶⁴ Coyote: „(nahuatl: *coyolt*, Wolfsschakal) In Mexiko und anderen amerikanischen Ländern verbreitete Wolfsart graugelber Farbe und von der Größe eines Mastiffs.“ (RAE, 2001:458)

⁶⁵ Siehe Text „die kleine Hexe...“ von Apolinaria im Abschnitt 6.2.4.3.

⁶⁶ Seit 1994 geteilt in die Munizipien Yamaranguila und San Francisco de Opalaca. (Kommentar der Autorin der vorliegenden Arbeit).

Trotz allem nehmen heute ganze Familien weiterhin regelmäßig an den Gottesdiensten der katholischen Kirche teil und unternehmen sogar Pilgerreisen zu den heiligen Stätten in Yamaranguila, Tegucigalpa und anderen Städten in Honduras, Guatemala und El Salvador. Dort finden sie Raum, um ihren Lenca-Katholizismus zu praktizieren (Chapman, 1986), und sie kehren mit Heiligenbildchen und Gebetsbüchern zurück.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein wichtiges Merkmal der mündlichen Tradition der Lenca-Gemeinden der Synkretismus aus ihren Glaubensvorstellungen und Praktiken aus präkolumbischer Zeit und aus den Glaubensvorstellungen und Praktiken der katholischen Kirche und der spanischen Kolonialmacht ist, die wie bereits erläutert im 16. und 17. Jahrhundert vorherrschten. Gleiches gilt für die Charakteristiken ihrer Sprache heute, einer spezifischen Varietät des Spanischen.

5.1.3 Die Lenca-Kleinbauern: Sprecher einer Varietät des Spanischen

Ihre eigene Sprache haben die Lenca etwa zur Mitte des vergangenen Jahrhunderts aufgegeben, so dass sie heute mit einer spezifischen Varietät des Spanischen als monolingual zu bezeichnen sind. Diese Varietät ist jedoch reich an lexikalischen und phonetisch-phonologischen Elementen der ursprünglichen Sprache der Lenca, dem Náhuatl, und an Elementen und archaischen Ausdrücken des Spanischen wie es im 16. und 17. Jahrhundert gesprochen wurde.

Im Folgenden wird in allgemeiner Form erläutert, wie es zum Verlust der Sprache Lenca und zur Hispanisierung der Lenca-Gemeinden in Honduras kam.

Lenca war zwar bei Ankunft der Spanier die am weitesten verbreitete Sprache in Honduras (Herranz, 2000: 72), aber Nahuatl breitete sich ebenfalls weiter aus und war am Wachsen. Diese Sprache gab es aufgrund von Nahuas-Siedlungen in Honduras bereits in der prähispanischen Epoche. Náhuatl wurde auf Druck der Bischöfe und Katecheten auf Karl V. und Philipp II. in der Kolonialzeit 1570 zur Missionssprache von Neuspanien erklärt, da es als die in Mexiko und Mittelamerika am weitesten verbreitete Sprache galt. Damit begann die Periode der kolonialen »Nahuatlisierung« in der Provinz Honduras. (ebd.: 56)

Auch im Westen des Landes in den Departements La Paz, Intibucá, Lempira und Santa Barbara weitete sich Náhuatl aus. Es gab immer mehr Dörfer, die zwei (Lenca und Spanisch) und drei Sprachen (Lenca, Spanisch und Náhuatl) sprachen. (ebd.: 69) Náhuatl war allerdings für die Mehrheit der indigenen Bevölkerung nicht ihre Muttersprache. Weder die Frauen noch die Kinder und Jugendlichen sprachen es. Das erschwerte eine wirksame Evangelisierung und trug unter anderem dazu bei, dass die Katecheten die Sprache wieder fallen ließen und zum Zweck der Missionierung die in Honduras häufigeren Eingeborenen Sprachen lernten. (ebd.: 72)

1770 erließ Karl III. von Spanien ein radikales Dekret, dass allein Spanisch die Amtssprache im spanischen Kolonialreich zu sein habe, was den Prozess der Hispanisierung der indigenen Bevölkerung vorantrieb. Es ging sogar so weit, dass »die indigenen Sprachen unter Verfolgung unterdrückt wurden« (ebd.: 128):

“Hiermit ordne ich an und befehle den Vizekönigen meiner Herrschaftsbereiche in Peru, Neuspanien und im Königreich Neugranada [...], dass jeder in seinem Königreich mein Dekret [...] pünktlich und effektiv [...] schütze, erfülle und ausführe [...], sodass, *die verschiedenen in diesen Herrschaftsbereichen verwendeten Sprachen endgültig ausgelöscht werden und nur noch Spanisch gesprochen werde*⁶⁷.“
(Vgl. Konetzke, Colección de Documentos para la Historia..., vol.III, t.1, zitiert von Herranz, 2000:128)

Zur Durchsetzung seines Dekrets ordnete er in den indigenen Dörfern die Gründung von Schulen an, an denen allein auf Spanisch unterrichtet wurde. Diese Schulen entstanden vor allem zwischen 1804 und 1820 (ebd.: 155). Die öffentliche Schule wurde Mitte des 18. Jahrhunderts etabliert⁶⁸ (ebd.: 139). Allerdings war „der Spanischunterricht der indigenen Bevölkerung in der Kolonialzeit über die formelle Bildung in den Lese- und Schreibschulen (den Escuelas de »primeras letras«) in Honduras nur zwischen 1788 und 1821 und in diesem Zeitraum vor allem ab 1804 von signifikanter Bedeutung“ (ebd.: 149). Wie Herranz jedoch erläutert, gab es am Ende der Kolonialzeit in Honduras (1821) nur sehr wenige Schulen (ebd.: 141), weshalb „die Faktoren, die in Honduras dazu führten, dass die Bewohner der Regionen im Süden, im Zentrum und im Westen Spanisch lernten, vor allem die Mestizisierung, die Arbeit auf den Encomiendas (Landzuteilungen der spanischen Kolonisten), beim Bau öffentlicher Gebäude und als Bedienstete und Gesinde, sowie der Handel mit dem Überschuss an Korn, Gemüse, Obst und Geflügel waren“ (ebd. 155) und nicht so sehr die Schulen.

Während der Konsolidierungsphase des Nationalstaats (1876-1910) wird der Hispanisierungsprozess fortgesetzt (ebd.:188). 1882 unter Präsident Marco Aurelio Soto erlässt das Ministerio de Instrucción Pública, das Ministerium für den öffentlichen Unterricht, ein erstes grundlegendes Gesetz für den öffentlichen Unterricht, den Código Fundamental de Instrucción Pública. Dieses Gesetz organisiert den Unterricht nach Grundstufe, Sekundarstufe und berufsbezogener Bildung und ordnet außerdem die Einrichtung von getrennten Jungen- und Mädchenschulen in jedem Munizip an und so weit möglich auch in

⁶⁷ Hervorgehoben von der Autorin dieser Arbeit.

⁶⁸ Das königliche Dekret vom 11. Juli 1771 schrieb vor, dass die Schüler pro Monat einen Peso zu zahlen hatten, um Lesen zu lernen, und zwei Pesos, um Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Den Ortsvorstehern wurde die Entscheidungsgewalt für die Auswahl der Lehrer und die Erstellung der Lehrpläne entzogen und dem direkt vom König ernannten Intendenten zugewiesen. Die Armut in den Dörfern sowie die große Zahl an Mestizen und Spaniern führte dazu, dass zur Bezahlung der Lehrer Mittel verwendet werden mussten, die für die kirchlichen Güter und wohltätige Zwecke gedacht waren. In den indigenen Dörfern wurden die Lehrer mit Gemeindefonds bezahlt, also mit dem Erlös der Bewirtschaftung eines Stückes Gemeindefonds, oder die Eltern bezahlten »einmalig mit ein oder zwei Stück Vieh«. (ebd.:139-149)

jedem Dorf und Weiler. (ebd.: 191) 1906 unter Präsident Manuel Bonilla wird der Código de Instrucción Pública erlassen, der im ganzen Staatsgebiet ausdrücklich das Spanische als alleinige und offizielle Sprache anerkennt. (ebd.: 196) Die Ausweitung der Grundbildung unter anderen im Süden und Westen Honduras beschleunigt den Prozess der Hispanisierung der Lenca-Frauen. (ebd.)

Die wachsende Zahl von Schulen war entscheidend für die Verbreitung des Spanischen, aber mehr noch wirkte sich die Eingliederung der Frauen in das Bildungssystem aus, denn wie bereits erläutert, waren die Männer zwar bereits zweisprachig (eigene Sprache und Nahuatl) oder sogar dreisprachig (eigene Sprache, Nahuatl und Spanisch), aber die Frauen blieben zunächst einsprachig. (ebd.: 192) Die Mädchenschulen wurden selbst in Dörfern mit überwiegend indigener oder vor allem Lenca-indigener Bevölkerung eingerichtet. Das ist nachzulesen im Grundschulbericht für das Departement Gracias a Dios (heute die Departements Lempira und Intibucá⁶⁹), den die *Gaceta*, die offizielle Zeitung Honduras, 1880 veröffentlichte. Zu diesem Zeitpunkt gab es 52 Jungenschulen verteilt über die wichtigsten Municipien einschließlich der indigenen Dörfer der Lenca, Care oder Cerquines und sechs (6) Mädchenschulen in den wichtigsten Lenca-Dörfern in Intibucá, Yamaranguila und San Juan sowie in den Mestizen-Municipien von La Esperanza und Gracias. (ebd.)

Mit der allmählichen Eingliederung der Frau in die formale Bildung, der wachsenden Bilingualität der Frau in offiziellen und formellen Situationen in der Gemeinde (ebd.: 201) und vor allem aufgrund der Geringschätzung, mit der die mestizische Gesellschaft die »Indios« behandelte, hörten die Eltern und Großeltern langsam auf, Lenca zu überliefern und gingen sogar so weit, den Kontakt ihrer Kinder mit der Sprache zu unterbinden und ihnen zu verbieten, Lenca zu sprechen (ebd.: 199).

Herranz untergliedert den Verlust des Lenca in sechs Phasen. Die erste Phase ist bestimmt durch mehrere Jahrhunderte des Kontakts mit Náhuatl (vor und nach der Conquista) und mit dem Spanischen, beides vom spanischen Kolonialreich aufgezwungene Prestigesprachen, was zu einem Aufkommen des Bilingualismus führte. Die zweite Phase (um 1683) markiert die komplette Zweisprachigkeit der männlichen Bevölkerung (Lenca-Spanisch) bis hin zur Dreisprachigkeit (Lenca-Náhuatl-Spanisch). In dieser Phase sprechen die Frauen und Kinder weiterhin als einzige Sprache Lenca. Die dritte Phase ist charakterisiert durch „das Eindringen der linguistischen Codes des Spanischen in das gesprochene Lenca verursacht durch die Frauen, welche die Sprachmuster von den Männern übernehmen und seit 1770 schrittweise Zugang zur Grundbildung bekommen“. In der vierten Phase existiert bereits eine wirkliche Zweisprachigkeit der Frau in offiziellen und formellen Situationen in der

⁶⁹ 1883 wird das Departement Intibucá gegründet. Damit erfolgt die Abspaltung von den Departements Gracias und La Paz, heute jeweils Lempira und La Paz. (Fiallos, 1989).

Gemeinde (1860-1880)⁷⁰, obwohl zuhause noch Lenca gesprochen wird. Die fünfte Phase (von 1881 bis 1920) markiert den bewussten und generellen Bruch mit der Weitergabe von Lenca an die Kinder in der engeren Familie, was in Phase sechs mit dem Tod der Großeltern- und Elterngenerationen zwischen 1920 und 1970 zum Verlust der Sprache führt. (ebd.: 200-201)

Im Folgenden werden einige der typischsten Charakteristiken der von den Lenca-Gemeinden derzeit gesprochenen Varietät des Spanischen aufgeführt (Herranz/Büttner/González, 1995; González, 1998):

- Semantisch verfügt diese Varietät des Spanischen über ein reichhaltiges indigenes Vokabular aus den Sprachen Lenca und Nahuatl. Außerdem ist sie reich an Archaismen und Ausdrucksformen aus dem Spanischen des 16. und 17. Jahrhunderts, die in Spanien und anderen Teilen Amerikas schon nicht mehr gesprochen werden (wie das Wort **haiga* anstelle von *hay*, dt.: es gibt oder **vide* anstatt *vi*, dt.: ich sah).
- Auf morphosyntaktischer Ebene gibt es eine starke Abweichung zwischen Genus und Numerus: So heißt es: **son poquita las (mujeres) que sabe leer y escribir* statt *son poquitas las mujeres que saben leer y escribir*. (dt.: Es sind wenige Frauen, die lesen und schreiben können.) oder **va a hablar (de) los costumbres* anstatt *va a hablar (de) las costumbres* (dt.: Er wird über die Sitten sprechen.)
- Auf phonetisch-phonologischer Ebene charakterisiert sich diese Sprache unter anderen
 - durch die Dehnung der Vokale,
 - durch die Glottalisierung der stimmlosen okklusiven Konsonanten (p, t, k) und der stimmhaften (b, d, g),
 - durch die Ersetzung der geschlossenen Vokale durch offene Vokale und umgekehrt: von /o/ für /u/, z.B.: [**kusúko*] für [*kusúku*] <cusuco> (dt.: Meerschweinchen); von /u/ für /o/, z.B. [**komonida*] für [*komunidad*] <comunidad> (dt.: Gemeinde); von /e/ für /i/, z.B. [**impjieθan*] für [*empjieθan*] <empiezan> (dt.: beginnen); und von /i/ für /e/, z.B. [**endixéna*] für [*indixena*] <indígena> (dt.: Indigene)
 - sowie durch die Inklusion von Segmenten, insbesondere /j/ <y>, z.B. [**tijo*] für [*tjo*] <tío> (dt.: Onkel).

⁷⁰ „Die Bilingualität sollte ab 1770 beginnen und dann um 1880 deutlich ansteigen, da die Anwesenheitslisten der Mädchen zwischen 10 und 12 Jahren in den Schulen einen Jahresdurchschnitt von 15 zeigt. Gemeinderegister von Guajiquiro, Register 15. ‚Liste der eingeschriebenen Schüler und Schülerinnen in den Jahren 1880-1883‘.“ (ebd.:201).

5.1.4 Die Gemeinde San Lorenzo

Die Gemeinde San Lorenzo gehört zu einem der 33 Dörfer des Munizips San Francisco de Opalaca, das in der gebirgigen Zone des Departements Intibucá in Honduras liegt (s. Anhang 10.7). Dieses Munizip hat eine Fläche von 292,4 km² und wurde 1994 auf Forderungen der indigenen kleinbäuerlichen Lenca-Gemeinden hin gegründet. Die Ländereien sind im Besitz des Munizips (ejidales) und werden von der Gemeinde seit alters her bebaut (Chapman, 1992: 19; Rivas, 2004:92). Die Gemeinde zählt 8.257 Bewohnerinnen und Bewohner.

Die Beschreibung der Lenca-Gemeinden im Abschnitt 5.1 trifft auf dieses Munizip und vor allem auf San Lorenzo zu, das Dorf, in dem der empirische Teil dieser Studie erstellt wurde.

Die Gemeinde San Lorenzo befindet sich 25 km von der Bezirkshauptstadt des Munizips, Monte Verde, und 68 km von der Hauptstadt des Departements, La Esperanza (González, 1998: 348) (s. Anhang 10.7). Die Gemeinde wurde 1986 gegründet.

San Lorenzo hatte 2005 etwa 189 Bewohnerinnen und Bewohner in 27 Familien⁷¹. Die Gemeinde ist unter einer Leitung (Patronato pro Desarrollo de la Aldea de San Lorenzo) mit mehreren Ausschüssen für die unterschiedlichen Projekte oder Programme organisiert, die in der Gemeinde durchgeführt werden⁷²: der Ausschuss für Landbesitzurkunden, der Gesundheitsausschuss, die Vereinigung der Eltern, die Indigene und Kleinbauern Gemeinschaftsbank, das Komitee für Landwirtschaftsprojekte, der Wasserausschuss, der Frauenausschuss, der Ausschuss für Gesundheitsförderung, Predigergruppen, etc. Einige Personen gehören dabei mehreren Komitees oder Ausschüssen an oder üben verschiedene Ämter aus.

Mit der Schaffung des neuen Munizips wurde das Angebot des Staates für diese Bevölkerungsgruppe erhöht, um Grundbedürfnisse wie Bildung (z.B. werden die Schulen der Gemeinden von San Lorenzo, Santa Cruz und Monte Verde Pilotschulen des Projekts FEBLI-SE-GTZ), Gesundheit, Produktion, Wohnung und Verkehrswege (Zwischen 1994 und 1998 wird die Straße zwischen der Bezirkshauptstadt Monte Verde und der Hauptstadt des Departements, La Esperanza, fertiggestellt.) zu befriedigen. Weiterhin sind Kirchen, nationale und internationale NGOs sowie soziale Organisationen vertreten. Die größte Bedeutung hat die COPIN, Coordinadora de Organizaciones Populares de Intibucá

⁷¹ Diese Zahlen wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit auf Grundlage des von der Gemeinde 1992 durchgeführten und im Gemeindebuch von 1986 verzeichneten Zensus entnommener Daten und den Daten aus den Interviews in den Jahren 2000 und 2005 berechnet.

⁷² Solche Programme und Projekte werden in allen 33 Gemeinden des Munizips von San Francisco de Opalaca durchgeführt. Zu ihrer besseren Durchführung und erhöhten Teilnahme ihrer Mitglieder an den verschiedenen Programmen und Projekten bildet jede Gemeinde ihre eigenen Komitees.

(Koordination der Volksorganisationen von Intibucá), über welche die indigene Bewegung ihre Aktivitäten kanalisiert.

Trotzdem sind die Armutsziffern immer noch alarmierend hoch: Der Human Development Index (HDI) liegt bei 0,490 für das Jahr 2004 (PNUD, 2006: 243) und ist damit der niedrigste im Departement von Intibucá. Nach Puñales/Ramírez (Puñales/Ramírez, o.J.)⁷³ leben 90% der Bevölkerung unter der Armutsgrenze und 70% in extremer Armut. Nur 21% haben Sanitärinstallationen (Latrinen). Unterernährung ist ein dramatisches Problem. 1998 leiden in San Lorenzo 76,92% der Menschen unter Mangelernährung (González, 1998:349). Vergleicht man dies mit den landesweiten Zahlen zur Unterernährung von 22% zwischen 1990 und 1992 und 23% zwischen 2002 und 2004 (Cruz, 2006: 8), zeigt sich die Schwere der Situation in San Lorenzo.

Diese Gemeinden durchleben einen Prozess der Neubewertung und Wiedergewinnung der Lenca-Kultur. Heute sind sie bereits so organisiert und konsolidiert, dass die Orts- und Bezirksregierungen sowie auch die Gemeinden im Allgemeinen eine kulturelle Tradition bewahren. Die traditionellen Autoritäten erfahren eine Wiederbelebung, obwohl das in vielen Fällen zu Konflikten mit den örtlichen Autoritäten führt. Schärfer noch sind die Konflikte mit einer Gruppe junger Menschen, den »Entsandten des Wortes«, die der Bewegung »Wort Gottes« vorstehen, die seit den 1970iger Jahren von der Katholischen Kirche vor allem in den ländlichen Gebieten vorangetrieben wird. „Das Interesse an der Lenca-Kultur gründet sich vor allem auf das Bedürfnis nach einem stärkeren Zusammenhalt der ethnischen Gruppe und damit einer deutlicheren Identifikation gegenüber den anderen Gesellschaftssektoren.“ (Herranz/Büttner/González, 1995: 80)

Es muss auf jeden Fall berücksichtigt werden, dass diese Gemeinden, obwohl sie seit Ende des 19. Jahrhunderts einen deutlichen Prozess der Akkulturation erfahren haben, weiterhin eine Lenca-Tradition bewahren, (ebd.:350) wie sie im Abschnitt 5.2. der vorliegenden Arbeit beschrieben wird.

Die Analphabetenrate in diesem Munizip liegt laut Angaben der Volkszählung von 2001 bei 46,5% (Puñales/Ramírez, ohne Jahresangabe), und ist damit viel höher als im Durchschnitt der Landgemeinden (32.8%) bzw. des Departements (28.5%) und das obwohl seit den 1980iger Jahren regelrecht regelmäßig Alphabetisierungsprogramme durchgeführt werden, da die Alphabetisierung Element fast aller integral ausgerichteter Projekte und Programme in dieser Gegend ist. (Rivas, 2004:115, 120). Seit 1996 laufen die Programme "Educatodos",

⁷³ Dieser Artikel stammt zumindest aus dem Jahr 2006, denn in diesem Jahr wurde in Zusammenarbeit der kubanischen Regierung und verschiedener Munizipien des Landes, darunter auch San Francisco de Opalaca, das kubanische Programm zur Alphabetisierung, "Yo sí puedo", eingesetzt. (UPNFM-INIEEF, 2008:2).

PRALEBAH⁷⁴ und "Maestro en casa", über welche Jugendliche und Erwachsene die Möglichkeit zur Alphabetisierung haben und/oder in verschnellerter Form ihre Primär- und/oder Grundbildung abschließen können. Außerdem gibt es seit 2006 das von Kuba unterstützte Alphabetisierungsprogramm "Yo sí puedo" (INIEED, Boletín Mayo-Agosto de 2008: 2).

Im Moment wird die dritte Stufe der Grundbildung (7. bis 9. Klasse) des nationalen Bildungssystems nur in zwei Gemeinden angeboten (Monte Verde und Ojo de Agua). In keiner der Gemeinden gibt es weiterführende Schulen bis zum Bachillerato (Abitur).

Die Gemeinde San Lorenzo hat eine Ein-Lehrer-Schule⁷⁵ als Grundschule, in der eine Lehrerin parallel die sechs in Honduras zur Primarschule gehörenden Klassenstufen unterrichtet. Die Schule wurde 1992 mit den zwei ersten Klassen und einer Einschreibung von 30 Schülern gegründet. Der Unterricht wurde zunächst in der Einsiedelei aufgenommen, eine von der Gemeinde erbaute Konstruktion aus Bahareque und Zacate (Stroh). Die Lehrerin lebt in der Schule. Die Kinder legen einen Schulweg von 30 bis 60 Minuten zurück. (González, 1998:348) Seit 1999 besteht die Schule aus den sechs Klassen, d.h. sie wird eine vollständige Primarschule. Durchschnittlich besuchen zwischen 1993 und 2001 pro Jahr 40 Kinder die Schule (41% Mädchen und 59% Jungen). Von 13 Kindern, die 1996 die erste Klasse angefangen hatten, beendeten im Jahr 2001 sieben (54%) die Primarschule in den sechs Jahren Regelschulzeit⁷⁶. Mit Unterstützung der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) errichtete die Gemeinde dann das heutige Schulgebäude bestehend aus einem Klassenzimmer, einer mit Vorratskammer kombinierten Küche und drei Toiletten. Sie wurde mit Möbeln (hexagonalen Tischen) und einer Bibliothek mit etwa 200 Büchern ausgestattet.

5.2 Literale Praktiken und Ereignisse in San Lorenzo

5.2.1 Religiöse, politische und soziale Praktiken, in denen literale Ereignisse stattfinden

Religiöse Praktiken, in denen literale Ereignisse stattfinden

Trotz der Synkretisierung der katholischen Weltanschauung konkurrieren die traditionellen Glaubensvorstellungen der Lenca und die Lenca-Autoritäten seit den 1970er Jahren mit

⁷⁴ Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogramm für Jugendliche und Erwachsene in der Republik Honduras.

⁷⁵ Dies lässt sich zum Teil durch die niedrige Schülerzahl in der Schule erklären. Von 1990 bis 1996 lag das Verhältnis Schüler zu Lehrer im Land bei 35. (SE, 1997, t1: 91). Dieses Verhältnis unterschied sich in ländlichen und städtischen Zonen. Im Departement Intibucá lag das Verhältnis zum Beispiel für die ländlichen Gebiete zwischen 1995 und 2000 bei 38,1 und in Städten bei 26,8. (FEBLI, 2000:53)

⁷⁶ Diese Zahlen wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit auf Grundlage des Einschreibungsbuchs der Schule „España“ von San Lorenzo genommen oder berechnet.

der Katholischen Kirche, die vor allem über die Priester versucht, die Lenca-Glaubensvorstellungen zu unterdrücken.

Wie bereits zuvor dargelegt gründete die Katholische Kirche zu Anfang der 1970iger Jahre die seitdem von ihr geführte religiöse Bewegung »Wort Gottes«. In Bezug auf die Lenca-Gemeinden war und ist es Ziel der Bewegung, die Lenca-Kleinbauern von ihren »heidnischen« Ideen und Praktiken abzubringen. Außerdem soll der Einfluss religiöser Sekten geschwächt werden.

Die Vertreter dieser religiösen Bewegung nennen sich »Prediger des Wort Gottes« und sind mehrheitlich Jugendliche in den Gemeinden. Über sie sollen die Ziele der Katholischen Kirche erreicht werden. Sie feiern regelmäßig das Wort Gottes. Mindestens einmal pro Woche kommen sie dazu zusammen. Den Teilnehmern wird aus der Bibel vorgelesen, die Bibelpassagen werden für sie interpretiert und es wird ihnen erläutert, wie das Wort Gottes sich in ihrem Leben äußern sollte. Viele Ereignisse in der Gemeinde werden von Predigern mit Gebeten begonnen, z.B. Versammlungen, Aus- und Fortbildungskurse, die Einweihung eines Schulgebäudes oder eines Gesundheitszentrums. Diese Prediger sind praktisch Stellvertreter des Priesters, der einmal im Jahr in die Gemeinden kommt, um die heilige Messe zu zelebrieren.

Um Prediger des Wort Gottes werden zu können, muss man alphabetisiert sein. Die Kandidaten müssen sich in der Bibel und ihren Funktionen auskennen, aber auch mit den hierarchischen Strukturen der Katholischen Kirche vertraut sein und wissen, wie das Weltgeschehen im Licht des Wort Gottes auszulegen ist.

Ein Mittel zur Vermittlung dieser Kenntnisse ist die Schrift. Unter anderen besuchen die Prediger des Wortes Postalphabetisierungskurse, die von der Katholischen Kirche in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium organisiert werden. Sie führen auch Alphabetisierungskurse für die allgemeine Bevölkerung durch, denn für ihre Ziele genügt es nicht, wenn nur die Prediger des Wortes lesen und schreiben können. Die Jugendlichen und Erwachsenen sollen auch die kulturelle Technik des Schreibens erlernen. Eine pensionierte Lehrerin aus La Esperanza⁷⁷, die sehr aktiv in dieser katholischen Bewegung engagiert ist, erzählte stolz, dass circa 60 Frauen der Bewegung erfolgreich ihren Alphabetisierungskurs beendet hatten, sodass sie zumindest das Wort Gottes lesen konnten. Häufig finden sich in den Heften und auf den Blöcken der Absolventen der Alphabetisierungs- und Postalphabetisierungskurse unter anderen Gebete und Kirchenlieder (s. untenstehende Tabelle 8). Zuhause lesen die Absolventen oft die Bibel.

⁷⁷ Bezirkshauptstadt des Departements Intibucá.

Das Konzept der »ungeschulten Schriftkultur« Illichs – wie die Gesamtheit der Kategorien, die seit dem 12. Jahrhundert sowohl die Mentalität der »Laien-Analphabeten« als auch die der »aufgeklärten Kleriker« geprägt hat (Illich, 1998: 47), d.h. die Änderung in der Wahrnehmung, die Argumentation, die Darstellung sowie das Selbstbewusstsein, die von der klerischen Schriftkultur hervorgebracht wurden noch bevor sie die kulturelle Technik des Schreibens beherrschte (ebd.: 48) – kann dazu beitragen, zu klären, wie die Lenca-Gemeinden in der jüngeren Geschichte, also mit Beginn der 1970iger Jahre, begannen, über die Interaktion mit der Katholischen Kirche und ihren Praktiken eine literale Mentalität zu entwickeln. Zu dieser Zeit verfügte die Katholische Kirche sicherlich nicht über die gleiche Zahl alphabetisierter Anhänger wie heute. Immerhin trieb der honduranische Staat erst seit den 1980iger Jahren die Bildung von Schulen in den ländlichen Gegenden und damit auch in den Lenca-Gebieten voran. Dies führte zu einer Verringerung der Analphabetenrate im Land um 20 Punkte in den letzten 30 Jahren, zu einem Anstieg des Grundschulbesuchs von 78% für 1980 auf 86,7% für 1999 und damit auch zu einem Schulbesuch von durchschnittlich 4,6 Jahren derzeit im Vergleich zu durchschnittlich 2,3 Jahren für 1974 (SE, 2002a: 21).

Festzuhalten ist also, dass die Lenca-Gemeinden, die langsam die indigene Tradition verlieren, in ihrer jüngeren Geschichte, also seit etwa vierzig Jahren, ihre literale Mentalität signifikant gesteigert haben. Dies geschah unter anderem unter dem Einfluss der Katholischen Kirche. Allerdings beherrschen bisher nur sehr wenige das Schreiben als kulturelle Technik.

Politische Praktiken, in denen literale Ereignisse stattfinden

Ein weiterer Kontext, in dem die Lenca-Gemeinden mit dem Schreiben in Kontakt kommen, ist 1994 als Ergebnis des politischen Einsatzes der Lenca-Gemeinden zur Verteidigung ihrer Rechte und zur Rekuperation ihrer kulturellen Traditionen die Bildung des neuen Munizips San Francisco de Opalaca, zu dem die Gemeinde gehört.

Die Bildung dieses neuen Munizips hat es den Kleinbauern mit Lenca-indigener Tradition ermöglicht, im Rathaus, im Gemeinderat und in den Patronatos administrative und politische Funktionen wahrzunehmen, in denen sie sich für die Entwicklung der Gemeinden einsetzen können.

An diesem Prozess nehmen vor allem junge Männer Teil und zu einem geringeren Grad auch junge Frauen. In den beschriebenen Gemeinden von San Francisco de Opalaca ist allerdings die Beteiligung der Lenca-Frauen höher als in anderen Lenca-Gemeinden der Region.

Mit Bildung des neuen Munizips haben die Lenca-Gemeinden selbst Verantwortung in der Verwaltung und Leitung des Munizips und ihrer Gemeinden übernommen. Damit wurden auch verstärkt Institutionen, internationale Organisationen und NGOs sowie Projekte und Programme präsent. Im Zuge dessen gab es im Munizip auch vermehrt literale Praktiken und Ereignisse.

Soziale Praktiken, bei denen literale Ereignisse stattfinden

Auf diese Weise haben die Lenca-Gemeinden auch erreicht, dass der Staat, Regierungsorganisationen sowie nationale und internationale NGOs in den Lenca-Gemeinden präsenter sind, unter anderen durch den Bau von Straßen, Gesundheitsprogramme und –projekte, Bildung, landwirtschaftliche Produktion, Verbesserung der Wohnsituation, Kreditvergabe, Alphabetisierung etc.:

[Unter anderen Dank] des aktiven Einsatzes der Lenca-Organisationen⁷⁸ lässt sich festhalten, dass ein Großteil der Gemeinden Zugang zu sozialer Grundsicherung hat wie zu vom Honduranischen Sozialinvestitionsfonds (FHIS) eingerichteten Grundschulen, Trinkwasserzugängen, Zentren für die Gesundheit in ländlichen Gebieten (CESAR) und Latrinen [...] Darüber hinaus haben öffentliche und private Einrichtungen die Departements mit überwiegender Lenca-Bevölkerung (La Paz, Intibucá und Lempira) als die größte geografische Zone mit der höchsten Konzentration armer Landbevölkerung im Land identifiziert. Sie führen in dieser Gegend verstärkt und gezielt spezifische Aktionen durch. Trotzdem gibt es noch deutliche Defizite in der sozialen Grundsicherung, obwohl es vor allem große Fortschritte in der Ausweitung der Grundbildung gegeben hat. Die Regierung hat zudem die Stromversorgung vorangetrieben. Hier wurden vor allem in den Hauptgemeinden der Munizipien, den Bezirkshauptstädten, Fortschritte gemacht (Gleich/Gálvez, 1999: 18-19).

Für eine nachhaltige Entwicklung fordern solche Programme und Projekte vermehrt die Beteiligung der Bevölkerung dieser Gemeinden. Dazu bitten verschiedene Einrichtungen und NGOs die Gemeinden, Repräsentanten für die Entwicklung der Programme und Projekte zu wählen. Unter anderen werden dann von der Gemeinde vor allem diejenigen Jugendlichen, Männer und Frauen ausgewählt, die lesen und schreiben können. Wer lesen und schreiben kann besitzt »Weisheit« (Zeile 14) und wer dieses Wissen hat, hat weniger Hemmungen und kann mit den Vertretern der Organisationen und NGOs interagieren (Eleno Gómez, 42 Jahre, Gemeinde San Lorenzo).

- 1 „1992 wurde der Anstellung (der Lehrerin) zugestimmt... Damit haben wir angefangen, uns zu entwickeln. Bisher haben wir unsere Schule, die einen Vorteil für die Entwicklung unserer Kinder bedeutet. Einen Vorteil, weil sich unsere Situation wirklich mit der Bildung unserer Kinder ändern wird. Wir wollen eine moderne Schule haben, (die gegenwärtige ist
- 5 aus Bahareque, also mit Wänden aus Lehm und Schilf gebaut), damit unsere Kinder lernen. Denn wenn wir uns nicht darum bemühen, werden unsere Kinder Analphabeten bleiben, so wie wir, die nicht wissen (wie man liest und schreibt). Und was wir uns jetzt

⁷⁸ Hervorgehoben von der Autorin der vorliegenden Arbeit.

wünschen, ist, dass unsere Kinder besser werden als wir. Denn wenn man nicht (lesen und schreiben) kann, ist alles sehr schwer. Wir haben zwar die Intelligenz unserer Mentalität, aber es gibt andere Sachen, die schwer für uns sind... Zum Beispiel, wenn jemand kommt und mir sagt ‚unterschreib mal diesen Antrag oder diese Bescheinigung!‘ Wenn man weder lesen noch schreiben kann, weiß man nicht, ob man etwas Gutes oder etwas Schlechtes unterschreibt... Es kann sein, dass man mich aufhängen will und dann unterschreibe ich doch nicht! ... Deswegen ist die Weisheit wichtig, wie man sagt, um zuerst zu lesen und dann zu unterschreiben. Aber wie unsere Mentalität sagt: Wenn jemand kommt und sagt ‚unterschreib mal da!‘ müssen wir sagen, ‚lesen Sie mir vor, was da steht, damit ich beobachten kann, und dann unterschreibe ich‘... So bin ich in der Situation gut kontrolliert. (Eleno, 42 Jahre alt, Gemeinde San Lorenzo, San Francisco de Opalaca, 04.1995)

Die Verbesserung der Lebensbedingungen dieser Gemeinden geht mit der Fähigkeit des Lesens und Schreibens einher. Damit beginnt ihre Entwicklung. Die »Mentalität der mündlichen Kultur« reicht nicht mehr aus (die »Intelligenz unserer Mentalität« - Zeile 9) Man braucht »die Weisheit« und »Weisheit« bedeutet, schreiben zu können. Schreiben zu können, ist eine Form von Weisheit, die in einer festen Form dargestellt wird und »beobachtet« werden kann (Zeile 17) und die man braucht, ‚um eine bestimmte Situation gut kontrollieren zu können‘ oder um »in der Situation gut kontrolliert« zu sein (Zeile 17), auch ohne die kulturelle Technik des Schreibens zu beherrschen. Diese Weisheit ist Sprache in einer festen Form. Sie ist „die Reduktion des dynamischen Klanges zum unbewegten Raum, auch die Abtrennung des Wortes vom Lebenszusammenhang, in dem allein gesprochene Wörter existieren können“ (Ong, 1987: 84).

Don Eleno beherrscht zwar nicht die kulturelle Technik des Schreibens, aber er weiß, dass es um Reflektion geht, um die Beobachtung des Wissens, das in der geschriebenen Sprache repräsentiert ist, und nicht um eine konkrete Situation wie in den meisten Bereichen des täglichen Lebens in der Familie und der Gemeinde. Don Eleno und andere des Lesens und Schreibens unkundige und kundige Gemeindebewohner gehören gemäß den Kategorien Illich zu denjenigen, die eine alphabetisierte Mentalität entwickelt haben, „aber wie unsere Mentalität sagt [...] Wenn jemand kommt und sagt ‚unterschreib mal da!‘ müssen wir sagen ‚lesen Sie mir vor‘, was da steht, damit ich beobachten kann, und dann unterschreibe ich“ (Zeilen 15-17). Diese Aussage gehört ganz eindeutig nicht zu einer mündlichen Mentalität, sondern ist Ausdruck einer alphabetisierten Mentalität. Man kann sogar sagen, dass die Tatsache, sich selbst als Analphabet zu betrachten, „denn wenn wir uns nicht darum bemühen, werden unsere Kinder Analphabeten bleiben, so wie wir, die nicht wissen (wie man liest und schreibt)“ (Zeilen 6-7), bedeutet, dass er sich der Existenz der Schriftkultur bewusst ist und weiß, dass diese zu einem bestimmten Grad das Leben bestimmt.

Lesen und schreiben zu können, bedeutet also Zugang zu »Weisheit«. Es ist nicht nur so, dass die Eltern wollen, dass ihre Kinder lesen und schreiben lernen, sondern, dass die neue Generation sich unter anderen mit dem Lesen und Schreiben die Leitungsfunktion in diesen Lenca-Gemeinden verdient hat. Sie finden sich in einem neuen Kontext wieder, in dem sie nicht nur ihre in der Schule erworbenen Kenntnisse über das Lesen und Schreiben anwenden und einige der Funktionen des Schreibens entdecken können, sondern vor allem auch in einer Reihe von literalen Praktiken und Ereignissen interagieren, welche die Entwicklung ihrer Lebensbedingungen fördern.

Der alphabetisierte Verstand ermöglicht, dass selbst diejenigen, die nicht lesen und schreiben in einer bestimmten Form an verschiedenen Lese- und Schreibpraktiken und Ereignissen teilnehmen. Oder in anderen Worten: „[D]ie Leute können in literale Praktiken eingebunden sein [...], ohne ein einziges Wort zu lesen oder zu schreiben, da die Lese- und Schreibhandlungen nicht die einzige Weise sind, auf die Texten Bedeutung verliehen wird“ (Barton/Hamilton, 2004: 119) wie der folgende Fall zeigt:

Don Miguel, 57 Jahre, ist eine traditionelle Autorität in der Lenca-Gemeinde San Lorenzo und wurde von ihr zum Vertreter gegenüber einer internationalen Organisation ernannt⁷⁹. Er sollte bei dieser einen Vertrag über den Bau der Schule unterzeichnen. Bei diesem Projekt musste die Gemeinde mit Unterstützung der Lehrer und der internationalen Organisation nicht nur den Antrag auf Finanzierung des Schulbaus einreichen, sondern auch einen Haushalt erarbeiten, umsetzen und verwalten. Für das Projekt mussten sie ein Sparkonto eröffnen, Material kaufen, den Transport der Materialien zur Gemeinde organisieren und kontrollieren, etc. Zur Erreichung dieser Ziele setzte die Gemeinde ein Komitee ein und ernannte Don Miguel zu dessen Vorsitzenden. Diesem Komitee wurde die Leitung des Projektes zum Bau der Schule übertragen.

Bei diesem Unterfangen sahen sich Don Miguel und die anderen Mitglieder des Komitees zum Bau der Schule (drei alphabetisierte Jugendliche) mit verschiedenen Schriftereignissen konfrontiert und damit auch mit unterschiedlichen Textsorten. Sie mussten unter anderen Anträge zur Sicherung weiterer finanzieller Unterstützung an verschiedene Organisationen schreiben, Materiallisten erstellen, den Vertrag über den Bau der Schule lesen und unterzeichnen, Kostenvoranschläge für Materialien lesen und vergleichen sowie den für sie am geeignetsten auswählen, die Rechnungen für die gekauften Materialien lesen und auf ihre Korrektheit überprüfen, sich um die Eröffnung eines Sparkontos kümmern und die Kontoauszüge überprüfen, Listen über Materialeingang und Materialausgang beim Bau führen, Listen über die Beteiligung der Gemeindeglieder an verschiedenen Aufgaben

⁷⁹ Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)

zum Bau der Schule erstellen (z.B. die Gewinnung von Sand und Steinen aus dem Fluss und ihr Transport bis zur Schule) und Protokolle der Treffen zu den Fortschritten und Schwierigkeiten des Projektes ausarbeiten. Zu guter Letzt beteiligten sie sich an der Erstellung des Abschlussberichts zum Schulbau, den der Geldgeber ausarbeitete, und an der Präsentation dieses Berichts in der Gemeinde.

Wie konnte Don Miguel dieses Projekt leiten, ohne über die kulturelle Technik des Schreibens zu verfügen? Er suchte Hilfe bei seinem Sohn, der diese Technik beherrscht und der im Komitee die Funktion des Schatzmeisters innehatte. Sein Sohn las ihm alle Dokumente vor und erklärte sie ihm. Don Miguel unterschrieb alle Dokumente (leistete seinen Fingerabdruck) allerdings erst, wenn er alle vorgelesenen Punkte verstanden hatte.

Don Miguel ist zwar einer der wenigen, die weiterhin fest in ihren traditionellen Glaubensvorstellungen verwurzelt sind, aber er war in der Lage mit den Regeln und Mitteln der dominanten Kultur zu interagieren, z.B. den schriftlichen Vereinbarungen. Er leitet Compostura-Zeremonien (s. Abschnitt 5.2), nimmt an traditionellen öffentlichen Zeremonien teil, zelebriert häusliche Riten –auf dem Altar seines Hauses brennen immer Kerzen und er ist immer mit frischen Palmwedeln dekoriert—und er behandelt die Krankheiten der Gemeindebewohnerinnen und Gemeindebewohner mit Heilpflanzen.

Obwohl mit dem Projekt des Schulbaus verschiedene literale Praktiken und Ereignisse verbunden sind, ernennt die Gemeinde Don Miguel zum Leiter dieses Projekts. Die Gemeinde sah also die große Verantwortung bei diesem Unterfangen als vorrangig an. Es musste viel Geld verwaltet werden (16.000 Euro). So viel Geld hatte die Gemeinde nie zuvor in den Händen gehabt oder sogar verwaltet⁸⁰. Dieses Projekt und vor allem die Tatsache, für ihre Kinder, darunter der Enkel Don Miguels, eine moderne Schule bauen zu können, stellte für sie eine Ehre dar.

Die Gemeinde und darunter auch diejenigen, die lesen und schreiben können, vertraute Don Miguel vor allem. Als traditionelle Autorität kennt er seine Gemeinde und ihre Mentalität sehr gut und kann sie bei diesem Projekt führen. Um das Unterfangen, bei dem unter anderen gelesen und geschrieben werden musste, erfolgreich zu Ende zu bringen, wählte die Gemeinde den Sohn Don Miguels aus, dem letzterer nicht nur vertraute, sondern der auch lesen und schreiben kann.

⁸⁰ Zum besseren Verständnis der Bedeutung dieser Geldsumme für diese Gemeinden, soll hier ein Beispiel gegeben werden: Das teuerste Mittagessen, das man zu diesem Zeitpunkt in der Gemeinde finden konnte, kostete 80 Eurocent. In der Hauptstadt des Departements kostete es 1,35 Euro.

Dieses Beispiel zeigt, dass die Gemeinde und Don Miguel als ihr Vertreter mit den Regeln und Medien der Schriftkultur interagieren können, obwohl die Lese- und Schreibfähigkeiten der Mehrheit der Mitglieder dieser Lenca-Gemeinde beschränkt sind.

Es kann festgehalten werden, dass die Gemeinde San Lorenzo mit der Bildung des neuen Munizips San Francisco de Opalaca und über die Interaktion mit verschiedenen Organisationen sowie der Entwicklung unterschiedlicher Programme und Projekte zur Verbesserung der Lebensbedingungen bestimmte literale Praktiken und Ereignisse entwickelt hat und damit ein bestimmtes literales Bewusstsein. Ihre literalen Praktiken weiten sich damit immer mehr aus. Die Tabelle 7 zeigt die drei Bereiche, in denen literale Ereignisse in der Lenca-Gemeinde San Lorenzo stattfinden.

Tabelle 7: Bereiche mit literalen Ereignissen in der Lenca-Gemeinde San Lorenzo

| Gemeinde | Munizip | Bereiche | Was und/oder über wen |
|-------------|--------------------------|-------------------------|--|
| San Lorenzo | San Francisco de Opalaca | Politik | Schaffung des neuen Munizips, Interaktion mit politischen indigenen Bewegungen |
| | | Wirtschaft und Soziales | Interaktion mit Institutionen, NGOs und internationalen Organisationen |
| | | Religion | Prediger und Bewegung »Wort Gottes« |

Brockmeier sagt hierzu ebenfalls:

In den frühen Schriftkulturen sind es vor allem drei Funktionsbereiche, in denen gesellschaftliche Interessen die Entstehung und Entwicklung literaler Traditionen bestimmen: erstens, öffentliche, also politische und religiöse Repräsentation; zweitens, Archive und Verwaltung; drittens Erziehung und Ausbildung. Diese Gebrauchskontexte lassen wiederum auf drei unterschiedliche Anwendungs- und Funktionsformen von Schriften schließen: nämlich auf Herrschaft, Überlieferung und Wissen (1997: 207).

Aus historischer Sicht kann gesagt werden, dass es in der Lenca-Gemeinde San Lorenzo schriftliche Kontexte gibt, die entscheidend für die Entwicklung einer elementaren Literalität sind. In San Francisco de Opalaca müssen die Bürger und Bürgerinnen aufgrund der politischen Bewegung und der Bildung des neuen Munizips administrative Funktionen übernehmen und schriftlich mit verschiedenen Organisationen interagieren. Politik und Religion tragen ebenfalls zur Entwicklung der Literalität bei, da ein Großteil der in diesen Bereichen vermittelten Ideen auch in schriftlicher Form präsentiert wird.

Im Verlauf der Analyse bleibt zu klären, inwiefern diese drei allgemeinen Bereiche (Religion, Politik, Wirtschaft und Soziales), die literale Praktiken und Ereignisse einschließen, es erlauben, in diesen Gemeinden und besonders in San Lorenzo vom Bestehen einer elementaren Literalität zu sprechen.

5.2.2 Geschriebene und gelesene Textsorten in San Lorenzo

Geschriebene Texte

Wie aus Tabelle 8 ersichtlich, fällt die Mehrheit der *geschriebenen Texte* in der Gemeinde San Lorenzo bei literalen Ereignissen im *organisatorischen Bereich* an (13 Textsorten). Es folgen die geschriebenen Texte bei literalen Ereignissen im *Bereich der Aus- und Fortbildung*. Hier gibt es weniger Textsorten als solche, sondern Aufzeichnungen zu verschiedenen Bildungsthemen wie Gesundheit, Landwirtschaft, Religion und Politik. Diese Bereiche wurden als "soziale literale Ereignisse" kategorisiert, da sie ganze Gruppen oder die Gemeinde generell einschließen.

An zweiter Stelle stehen die literalen Ereignisse im familiären und/oder persönlichen Bereich wie bei der "minuta de compra de tierra" (dem Dokument über den Kauf von Land) zwischen einer Tochter und ihrem Vater (s. dazu Tabelle 8). Die Texte in diesem Bereich lassen sich wiederum in kreative Texte (7), religiöse Texte (1) und Texte zu Käufen (1) unterteilen. Es gibt allerdings noch weitere Textsorten (3): Widmungen und Nachrichten, die über das Radio versendet werden, sowie Briefe an Familienangehörige. In dieser Kategorie sind die kreativen Texte sowie die Widmungen und Nachrichten an Familienangehörige und Freunde zur Verlesung/Sendung im Radio hervorzuheben. Es überrascht nicht, dass die kreativen Texte an erster Stelle stehen. Fragt man Erwachsene oder Kinder der höheren Klassen, welche Bücher sie am liebsten aus der Schulbibliothek ausleihen, werden an erster Stelle immer Bücher mit kreativen Texten genannt. Insgesamt konnten 25 Textsorten festgestellt werden.

Von Bedeutung ist auch, dass die Mehrheit der Jugendlichen (Männer wie Frauen) sowie einige Erwachsene der Gemeinde San Lorenzo ein "Notizheft" haben, das sie zu allen Ereignissen der Gemeinde mitnehmen⁸¹ und in dem die meisten der bei diesen Ereignissen zitierten Texte festgehalten sind. Das lässt sich damit erklären, dass die Mehrheit dieser Personen eine Funktion in einem der Komitees oder in der Leitung der Gemeinde ausübt. Selbst Don Eleno, eine der führenden Persönlichkeiten in der Gemeinde, der weder lesen noch schreiben kann, hat ein solches Notizbuch (bei den Versammlungen und Treffen bittet er einen seiner Söhne oder einen der Gemeindebewohner, Notizen zu den behandelten Themen und den abgeschlossenen Vereinbarungen zu machen).

Gelesene Texte

Der Großteil dieser Texte (s. Tabelle 9) wird in der Gemeinde über Organisationen und Einrichtungen verbreitet. Es sind vor allem religiöse, politische, soziale (besonders Texte im

⁸¹ Einige Frauen und Männer bewahren sogar mehrere bereits volle Notizhefte auf und zeigten sie der Autorin bei den Interviews.

Rahmen der Gesundheitsbildung, Landwirtschaft und Alphabetisierung) und wirtschaftliche Texte, die bei literalen Ereignissen dieser Art zur Verwendung kommen. Insgesamt sind 20 Textsorten festzustellen und vier Bücherkategorien (die Bibel, der Katechismus, die Lese- und Schreibbibel sowie verschiedene Handbücher mit Anleitungen zum Feiern des Wort Gottes, zu den Menschenrechten, zur Wasserversorgung und Benutzerhandbücher). Die Schultexte der Kinder sind hier nicht mit eingeschlossen, aber es muss hervorgehoben werden, dass viele der Erwachsenen sie lesen, neben den kreativen Texten vor allem die Texte der natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer.

14 der verschiedenen Textsorten und drei (3) der verschiedenen festgestellten Bücher betreffen soziale Aspekte in der Gemeinde, d.h. sie kommen bei literalen Ereignissen der Gemeinde im Kontakt mit einer Programm- und Projektinstitution zum Einsatz. Neun (9) der Textsorten und ein (1) Buch (Benutzerhandbuch für FM/AM Radios) betreffen Aspekte des persönlichen Lebens.

Auffallend ist, dass nur vier (4) Buchsorten auftreten, darunter drei (3) religiöse Bücher, die Bibel, der Katechismus und ein Handbuch zum Feiern des Wort Gottes. Ansonsten gibt es nur Aus- und Fortbildungshandreichungen aus verschiedenen Bereichen und gedruckte Dokumente.

Texte mit Bezug auf das persönliche Leben dienen vor allem der Identifikation der einzelnen Personen. Dazu gehören der Ausweis, die Geburtsurkunde und Dokumente aus der Schule wie Zeugnisse. Dies ist gefolgt von Texten, die mit kommerziellen Transaktionen zu tun haben wie dem Kauf von Produkten, Quittungen über die Steuern beim Verkauf von Holz, Autorisierungen zum Verkauf von Holz sowie Anleitungen zur Nutzung von FM/AM Radios.

Schlussfolgerungen

Als Ergebnis verschiedener literaler Ereignisse in der Gemeinde San Lorenzo werden verschiedene Textsorten produziert und/oder interpretiert (s. Tabellen 8 und 9):

Tagesordnungen und Protokolle von Sitzungen und Versammlungen, Berichte, Rezepte zu Heilpflanzen, Briefe, Verträge, Quittungen, Rechnungen, Listen, Arbeitspläne, Verse, Lieder etc. Diese Texte zeigen, dass Schrift in der Gemeinde San Lorenzo vor allem eine soziale und pragmatische Funktion hat (organisatorisch, religiös, wirtschaftlich), obwohl kognitive und kreative Funktionen der Schrift nicht ausgeschlossen werden.

Hervorzuheben ist, dass die literalen Praktiken und Ereignisse, bei denen die verschiedenen Textsorten entstehen, nicht nur im Rahmen gesprochener Praktiken und Ereignisse ablaufen, sondern dass sie vor allem bei nicht-verbalen Ereignissen wie dem Schulbau, Maßnahmen zum Bodenschutz etc. auftreten, „dass Sprache kein geschlossenes (orales

oder literales) System ist, sondern sich gerade, so Hörmann, durch «das notwendige Ineinandergreifen verbaler und nichtverbaler Subsysteme» auszeichnet“ (Brockmeier, 1997: 203). Dieser Gedanke trägt zu einem besseren Verständnis der verschiedenen Kontexte bei, welche die Bildung eines literalen Bewusstseins ermöglichen, das wiederum für die Bildung einer Schriftkultur unabdingbar ist. Im folgenden Absatz wird dargestellt inwieweit sich das literale Bewusstsein in dieser Gemeinde entwickelt hat.

In diesem Kontext wird ersichtlich, dass die literalen Praktiken und Ereignisse in der Lenca-Gemeinde San Lorenzo vor allem bei Ereignissen im organisatorischen Bereich, im Bildungsbereich oder im religiösen Bereich stattfinden. Die religiösen Ereignisse finden sowohl im Gemeindeleben als auch im Familienleben und im persönlichen Bereich statt. Wirtschaftliche Ereignisse – mit Ausnahme des Schulbaus – finden mehr auf familiärer Ebene statt.

Tabelle 8 zeigt die unterschiedlichen auf organisatorischer Ebene produzierten Textsorten, ganz eindeutig Ausdruck des von dieser Gemeinde entwickelten Organisationsgrades. Dieser Aspekt ist von Bedeutung, da es sich hierbei nicht nur um einen dynamischen Kontext zur Generierung verschiedener literaler Praktiken und Ereignisse handelt, sondern vor allem auch für ihre Nachhaltigkeit und in Verbindung mit dieser das Aufkommen komplexerer literaler Praktiken und Ereignisse: Mit einem höheren Organisationsgrad der Gemeinde werden zumindest in der untersuchten Lenca-Gemeinde mehr und komplexere literale Praktiken und Ereignisse und Textsorten vorkommen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rückforderungskämpfe dieser Gemeinden, die Präsenz verschiedener nationaler und internationaler Organisationen und die Durchführung unterschiedlicher Programme und Projekte mit dem Ziel der Verbesserung der Lebensbedingungen in dieser Gemeinde zur Entwicklung bestimmter literaler Praktiken und Ereignisse geführt hat, d.h. zur Entwicklung einer Klasse von Literalität, die es der Gemeinde vor allem erlaubt hat, ihre sozialen und pragmatischen Bedürfnisse effektiv zu befriedigen.

Tabelle 8: Von Erwachsenen bei alltäglichen literalen Ereignissen geschriebene Texte in der Gemeinde San Lorenzo

| Bei sozialen literalen Ereignissen | | Bei familiären oder persönlichen literalen Ereignissen | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| Bei organisatorischen Ereignissen | Bei Aus- und Fortbildungsveranstaltungen | Kreative Texte ⁸² | Religiöse Texte | Dokumente zu Käufen | Andere Texte |
| <p>- Libro de actas der Gemeinde (1986) [Gemeinderegister]. Enthält u. a. den Zensus für die Gemeinde von 1992</p> <p>- Protokolle (1) von Versammlungen zur Verbesserung des Schulgebäudes und seiner Ausstattung mit Möbeln, zur Bewertung der einzelnen Gemeindeprojekte, zur Bildungssituation sowie von Versammlungen mit der COPIN.⁸³</p> <p>- Tagesordnungen (2) von Versammlungen des Patronats zur Vorbereitung von Sitzungen und Versammlungen und von der Leitung der Indigenen und Kleinbauern Gemeinschaftsbank sowie von der Elternvereinigung</p> <p>- Berichte (3) zur Entwicklung der Gemeindeprojekte</p> <p>- Listen (4) von Arbeitseinsätzen auf dem Gemeinschaftsland; von Schulkindern; von Lebensmittelzuteilungen; von geimpften Personen; der Leitung des Frauenausschusses; der Elternvereinigung, von Beitragenden zum Gemeinschaftsmittagessen; zum Kauf von Dünger für das Gemeinschaftsland; von beihilfebegünstigten Müttern, die Gutscheine für den Schulbesuch ihrer Kinder bekommen; von den Partnern der Gemeinde, die der ONILH angehören⁸⁴</p> <p>- Anträge (5) an Institutionen zur Verbesserung der Lebensbedingungen und der Schule, für Verpflegung bei der Durchführung von Gemeindearbeiten und für die Ausrüstung der Fußballmannschaft der Gemeinde</p> <p>- Quittungen (6) über Geld der Elternvereinigung; von Beiträgen und über den Verkauf landwirtschaftlicher Produkte des Gemeindelandes</p> <p>- Einladungen (7) zum Fußballturnier</p> <p>- Rezepte (8) für Heilpflanzen</p> <p>- Entschuldigungen (9) wegen Fehlens bei Sitzungen des Patronats</p> <p>- Klage (10) der Gemeinde und der Begünstigten des Wasserprojekts gegen den Schatzmeister sowie zur unrechtmäßigen Aneignung von Gemeindeland.</p> <p>- Offizielle Einladungen (11) zu Sitzungen des Patronats</p> <p>- Mitteilungen (12) an die Teilnehmer des Workshops zu Menschenrechten (Verschiebung desselben) und an die Pastoralbeauftragten zur kirchlichen Organisation⁸⁵ (Termin der nächsten Zusammenkunft)</p> <p>- Pläne zu Arbeitseinsätzen (Schema) (13)</p> | <p>- Mitteilungen und Schemata zu <i>Gesundheitsthemen</i>: Fruchtbarkeitszyklus der Frau; Geburtsvorbereitung, Funktionen des Ausschusses des Programms "Gesunde Schulen" und Zubereitung von Nahrungsmitteln; <i>landwirtschaftliche Themen</i>: Zubereitung eines Düngemittels und Bodenschutz; <i>religiöse Themen</i>: Rolle und Verhalten der Prediger des Wort Gottes; die Karwoche, etc.; <i>politische Themen</i>: was bieten die derzeitigen Kandidaten; wie kamen die ersten maquilas⁸⁶ auf; <i>Verschiedene Textsorten</i>: was ist eine Tagesordnung und Schreibübungen (Postalphabetisierung), die Oscar (4. Klasse) seiner Mutter überlässt.</p> | <p>- Verse (14)</p> <p>- Strophen (15)</p> <p>- Sprichwörter (16)</p> <p>- Gedichte (17)</p> <p>- Rätsel (18)</p> <p>- Volkslieder und religiöse Lieder (19)</p> <p>- Märchen (20)</p> | <p>- Gebete (21)</p> <p>- Die zehn Gebote (aus dem Katechismus eines Predigers des Wort Gottes)</p> <p>- Sprüche aus der Bibel</p> | <p>- Beleg (22) über den Kauf von Land zwischen einer Tochter und ihrem Vater (ohne Stempel oder weitere Unterschriften als die der beiden Parteien)</p> <p>- Einkaufsliste (einer jungen Frau in einem Laden)</p> | <p>- Notizhefte mit Notizen zu Ausbildungsmaßnahmen, Versammlungen, mit Widmungen, etc.</p> <p>- Über das Radio gesendete Widmungen (23) an den Ehemann, die Eltern oder an die Gemeinde, normalerweise begleitet von einem Lied oder einem Gedicht</p> <p>- Briefe (24) an Familienangehörige</p> <p>- Nachrichten (25), die über das Radio gesendet und/oder empfangen werden, unter Familienangehörigen und Freunden sowie an die Mitglieder der COPIN...</p> |

⁸² Einige dieser Texte sind den Schultexten der Kinder entnommen

⁸³ COPIN: Coordinadora de Organizaciones Populares de Intibucá (Koordination der Volksorganisationen von Intibucá)

⁸⁴ ONILH: Organización Indígena Lenca de Honduras (Lenca-Indigene Organisation von Honduras)

⁸⁵ Alternativbewegungen zur Kirche

⁸⁶ Maquila. Es handelt sich hierbei um ausländische Unternehmen, die das relativ niedrige Lohnniveau in verschiedenen Ländern Lateinamerikas ausnutzen, um Halbfertigware weiterverarbeiten zu lassen.

Tabelle 9: Gedruckte Texte in der Gemeinde San Lorenzo

| Texte aus dem religiösen Bereich | Texte aus dem politischen Bereich | Texte aus dem sozialen Bereich | | Texte aus dem wirtschaftlichen Bereich | |
|---|---|---|--|---|--|
| | | In Interaktion der Gemeinde mit Organisationen | In persönlicher Interaktion mit Institutionen | In Interaktion der Gemeinde mit Institutionen | In persönlicher Interaktion mit Institutionen |
| <ul style="list-style-type: none"> - Die Bibel⁸⁷ - religiöse Lieder (1) - Katechismus[°] - Handbuch[°] für die Prediger des Wort Gottes | <ul style="list-style-type: none"> - politische Faltblätter (2) (im Haus einer jungen Frau, die einer Frauengruppe angehört) - Bekanntmachungen^{88*} (3) - Flugblätter (4) mit politischer Propaganda - Handbuch[°] zu den Menschenrechten - Plakate (5) zu den Präsidentenwahlen | <ul style="list-style-type: none"> - Alphabetisierungsfibeln[°] (im Haus eines älteren Mannes) - Handbuch[°] zur Wasserversorgung - Flugblätter zum Wasserschutz und zur Ernährung - Formulare (6) zu Lebensmitteln^{89**} (aus Ernährungsprogrammen) sowie über geleistete Arbeitstage - Plakate zur Vorbeugung und Behandlung von Krankheiten - Auflistung(7) der Namen von Organisationen und ihrer Adresse - Bekanntmachungen[*] zu Impfungen, zur Ableistung von Arbeitstagen in der Gemeinde, zur Notwendigkeit einer Autorisierung zum Verkauf von Holz; - Offizielle Einladungen (8) an Bürgermeister und Ratsmitglieder[*] - Einladungen (9) zu verschiedenen Veranstaltungen | <ul style="list-style-type: none"> - Schuldokumente (10) der Kinder - Mappe mit Abschlusszeugnissen der absolvierten Klassenstufen (11) - Ausweise (12) - Geburtsurkunden[*] (13) - Gesundheitsausweis (14) - Impfpass - Informationen zu den Wahlen - Bescheide und Mitteilungen[*] - Teilnahmebescheinigungen von Workshops (15) (Indigene Identität, Menschenrechte und bürgerliche Mitbestimmung) | <ul style="list-style-type: none"> - Liste von Baumaterialien - Rechnungen (16) über Baumaterialien - Quittungen^{**} (17) über die Eröffnung eines Sparkontos der Gemeinde und die Auszahlungen von diesem - Vertrag (18) über den Bau der Schule - Bericht (19) über den Abschluss des Schulbaus - Sparkonto der Gemeinde (20) - Werbeplakate | <ul style="list-style-type: none"> - Quittung über die Steuer beim Verkauf von Holz - Autorisierungsvermerk zum Fällen und/oder Verkauf von Holz[*] - Rechnung über den Kauf von Kleidung in einem Dorf - Benutzeranleitungen[°] für FM/AM Radios. |

⁸⁷ °: Bücher

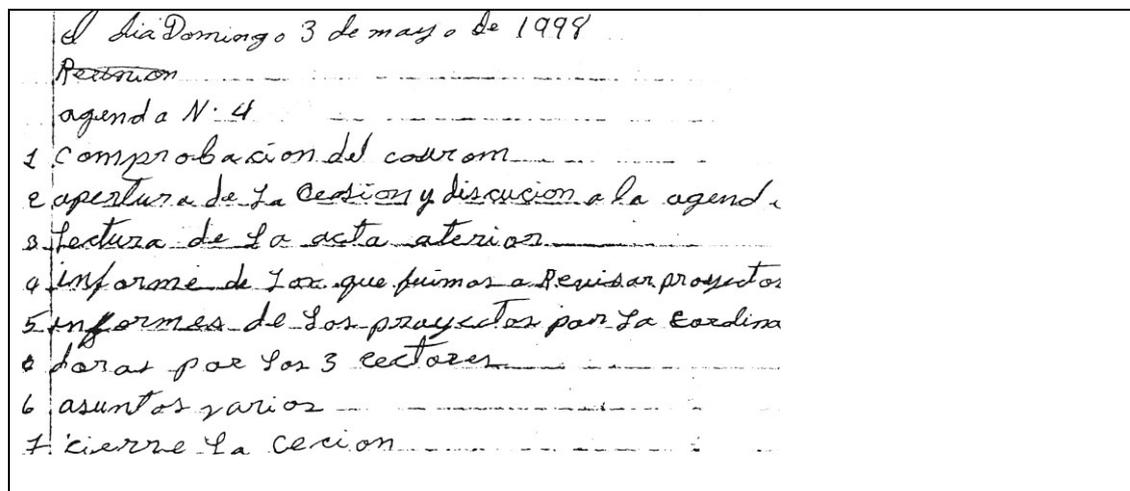
⁸⁸ *: Von Hand geschriebene Texte, die von Organisationen an die Gemeinde geschickt werden, vor allem vom Polizeichef von San Francisco de Opalaca.

^{89**}: Dokumente, die von Mitgliedern der Gemeinde beantragt und ausgefüllt werden müssen.

5.2.3 Analyse mehrerer geschriebener Texte in San Lorenzo

Feststellung und Produktion verschiedener Textsorten, ihrer Struktur und Funktion

Text 1: "Da habe ich nur **die Tagesordnungspunkte**, die wir in den Sitzungen durcharbeiten"



| | |
|---|--|
| El día domingo 3 de mayo de 1998 Agenda N° 4 1. Comprobación del quórum 2. Apertura de la sesión y discusión a la agenda 3. Lectura de la acta anterior 4. Informe de los que fuimos a revisar proyectos 5. Informes de los proyectos por las coordinadoras por los 3 sectores 6. Asuntos varios 7. Cierre (de) la sesión | Sonntag, der 3. Mai 1998 Tagesordnung Nr. 4 1. Bestätigung des Quorums 2. Eröffnung der Sitzung und Erörterung der Tagesordnungspunkte 3. Verlesung des letzten Sitzungsprotokolls 4. Berichte von denjenigen, die die Projekte analysiert haben 5. Projektberichte von den Koordinatoren der drei Sektoren 6. Verschiedenes 7. Sitzungsende |
|---|--|

Abb. 6⁹⁰: Text „Tagesordnung“. Bonifacia Gómez García (BG), 30 Jahre alt, 3. Klasse besucht. Quelle: Bonifacias Notizheft.

Aus dem Interview

- 1 AG: Gut, zuerst schauen wir, was Sie in Ihrem Heft haben! Ja?
BG: In diesem?
AG: Ja. Das ist Ihr Heft, oder? (Wir haben auch das Notizheft ihres Mannes)⁹¹. Was haben Sie
Besonderes in Ihr Heft geschrieben?
- 5 BG: Da habe ich nur **die Tagesordnungspunkte**, die wir in der Sitzung durcharbeiten... und auch die Anwesenheitsliste.

⁹⁰ Zum besseren Verständnis der spezifischen Zeilennummerierung des Scans der jeweiligen Texte, wird die Gesamtheit aus Scan, Transkription und Übersetzung des Textes als „Abbildung“ (Abb.) bezeichnet.

⁹¹ (): Erklärung oder Ergänzung der Information

- AG: Ja. Ich habe hier gesehen, dass Sie einige Tagesordnungspunkte vom dritten Mai 1998 haben... Wer genehmigt die Tagesordnungspunkte?
- BG: Wir, alle im Vorstand.
- 10 AG: Der ganze Vorstand.
- BG: Ja.
- AG: Und die Vereinbarungen, schreiben Sie die nicht auf?
- BG: Nein, weil der Sekretär sie ja im Sitzungsprotokoll aufschreibt.
- AG: Ah! Welche Rolle hatten Sie dabei?
- 15 BG: Ich war die allgemeine Koordinatorin.
- AG: Was macht die Koordinatorin noch?
- BG: Sie beruft nur die Leute zu den Sitzungen ein, um Arbeitsvereinbarungen zu treffen.
- AG: Und sie schreibt die Tagesordnungspunkte auf.
- BG: Ja, die Tagesordnungspunkte habe ich mit Antonia Santos aufgeschrieben.
- 20 AG: Wie laden Sie die Leute zu den Sitzungen ein?
- BG: An den Sonntagen
- AG: Wo?
- BG: Nach der Feier (des Wort Gottes)
- AG: Sie gehen nach vorne und sagen... wie machen Sie es denn?
- 25 BG: Ich habe kaum dazu einberufen. Antonia Santos hat es ihnen (den Mitgliedern) gesagt.

Text 2: "Das war ein Bericht"

| | |
|--|---|
| | <p>Dos tareas estaban parejas y tres tareas están ralas.</p> <p>Los tomates están en un 10 por ciento y 17 palos de coliflor. Las tres tareas que están donde Catalino por [en] el centro están parejas y (en) las orillas están ralas.</p> <p>Zwei Tareas⁹² waren gleichmäßig und drei Tareas sind spärlich. Die Tomaten sind ungefähr 10% (gewachsen) und 17 Blumenkohlpflanzen. Die drei Tareas, die bei Catalino sind, sind in der Mitte gleichmäßig und am Rand spärlich.</p> |
|--|---|

Abb. 7: Text „Bericht“. Bonifacia Gómez Garcia (BG), 30 Jahre alt, 3. Klasse besucht. Quelle: Bonifacias Notizheft.

Aus dem Interview

- 1 AG: Das, beispielsweise, was ist das?
- BG: Das war, was wir gepflanzt haben... **das war ein Bericht**, den wir da in der Sitzung über das Gepflanzte vorgestellt haben.
- AG: Wer hat diesen Bericht gemacht?
- 5 BG: Den habe ich gemacht.

⁹² Tarea ist ein Flächenmaß. Entspricht 15 Fanegadas (ebenfalls ein Flächenmaß).

AG: Also das ist der...

BG: Ja, das ist der Bericht, den wir in der Sitzung vorgestellt haben, damit die Leute informiert

8 waren, ob wir gearbeitet haben oder nicht.

Es ist auf den ersten Blick ersichtlich, dass der erste Text die Tagesordnungspunkte einer Sitzung enthält. Die Struktur entspricht einem institutionell bestimmten Text. Nicht nur der Name dieser Textsorte "Tagesordnung Nr. 4" lässt die Textsorte erkennen, sondern vor allem auch die Punkte und die Reihenfolge, in der sie aufgeführt sind. Die einzige Information mit pragmatischer Funktion, d.h. mit der Funktion, zu informieren, wo, wann und durch wen diese Tagesordnung ausgeführt wird, ist das Datum. Weitere pragmatische Informationen fehlen, weil es für die Autorin selbstverständlich ist, wo die Sitzung abgehalten wird und wer daran teilnimmt.

Man könnte denken, dass dieser Text aus dem Gedächtnis geschrieben werden kann. Die Punkte 4 und 5, die das genaue Thema der Tagesordnung angeben, lassen darauf schließen, dass Bonifacia genau weiß, um welche Textsorte es sich handelt, was sich auch im Interview zeigt: "Da habe ich nur die **Tagesordnungspunkte**, die wir in der Sitzung durcharbeiten..." (Zeile 5).

Der zweite, ebenfalls von Bonifacia verfasste Text, lässt nur schwer erkennen, um welche Textsorte es sich handelt oder um welches Thema, da kein Thema angegeben ist und eine ausreichende Kontextualisierung fehlt, d.h. es fehlt die notwendige Information, damit der Text von jedem Leser verstanden werden kann. Allerdings wurde dieser Text für eine bestimmte Gruppe geschrieben, die mit der Autorin das notwendige Wissen teilt, um den Text zu verstehen zu können (landwirtschaftliche Projekte, die in der Gemeinde durchgeführt werden, Standort und Klasse der angebauten Produkte, etc.). Damit erfüllt der Text den Zweck, über den Fortschritt der Pflanzungen zu informieren: Die Tomatenpflanzen sind bereits 10% gewachsen und es gibt 17 Blumenkohlpflanzen, etc. In diesem spezifischen Kommunikationskontext so Gee „bleibt es dem Hörer überlassen auf der Basis gemeinsamen Wissens Schlussfolgerungen zu ziehen“ (2004: 37).

Dem Interview lässt sich auch entnehmen, dass die Autorin weiß, dass es sich um einen Bericht handelt und was seine Funktion ist. Ein Bericht hat die Funktion, andere über etwas in Kenntnis zu setzen, das passiert oder passiert ist: "...**das war ein Bericht**, den wir da in der Sitzung über das Gepflanzte vorgestellt haben" (Zeilen 2-3). Eine weitere Funktion des Berichts ist es, aufzuzeigen, dass die bestimmten Personen/Gruppen zugewiesenen Aufgaben erfüllt wurden, vor allem diejenigen, die mit der Verfolgung eines Prozesses zu tun haben: "Ja, das ist der Bericht, den wir in der Sitzung vorgestellt haben, damit die Leute informiert waren, ob wir gearbeitet haben oder nicht" (Zeilen 7-8).

Text 3: "Das ist ein Betriebsplan"

| Problema | necesidades | metas | responsables |
|---------------|--|---|--|
| Analfabetismo | Plaza de un maestro matricular niños de 1 a 6 grado útiles escolares alimentación salud e higiene Antiguos desayuno escolar | 1 plaza 70 niños Jóvenes Papel higiénico 3 madres por día | Padres y madres La sociedad Patronato Promotores de salud Jóvenes Padres de familia y madres Comunidad Los padres y madres y la comunidad |
| Casa maestro | Casa | 1 casa | Comunidad |
| | Parque infantil | 1 parque infantil | Los padres y madres y la comunidad |

Eulalio Sánchez, 32 Jahre, 4. Klasse besucht. Quelle: Eulalios Notizheft

Plan operativo anual de la escuela

| Problema | Necesidades | Metas | Responsables |
|---------------|---|---|--|
| Analfabetismo | Plaza de un maestro Matricular niños de 1. a 6. grado Útiles escolares Alimentación Salud e higiene Antiguos Desayuno escolar | 1 Plaza 70 niños Jóvenes Papel higiénico 3 madres por día | Padres y madres La sociedad (de pp. ff.) Patronato y comunidad Promotores de salud Padres y madres |
| Casa maestro | Casa | 1 casa | Comunidad |
| | Parque infantil | 1 parque infantil | Los padres y madres y la comunidad |

Jahresbetriebsplan der Schule

| Problem | Notwendigkeiten | Ziele | Verantwortliche |
|-----------------|--|---|---|
| Analphabetismus | Lehreranstellung Kinder von 1. bis 6. Klasse einschreiben Schulmaterial Ernährung Gesundheit und Hygiene Urgroßeltern Schulfrühstücke | 1 Anstellung 70 Kinder Jugendliche Toilettenpapier 3 Mütter pro Tag | Väter und Mütter Die Elternvereinigung Patronato und die Gemeinde Gesundheitshilfskräfte Väter und Mütter |
| Lehrerhaus | Haus | 1 Haus | Gemeinde |
| | Kinderspielplatz | 1 Kinderspielplatz | Väter und Mütter sowie die Gemeinde |

Abb.8: Text „Betriebsplan“. Eulalio Sánchez (ES), 32 Jahre alt, 4. Klasse besucht. Quelle: Eulalios Notizheft.

Aus dem Interview

- 1 AG: Ich habe diese Notizen in Ihrem persönlichen Notizheft gefunden. Möchten Sie mir erzählen, was jede einzelne bedeutet? [Ich gebe ihm eine Textsorte von mehreren, die ich mir aus seinem Notizheft fotokopiert habe].
- ES: Das ist ein Betriebsplan mit den Zielen, auf die man hinarbeitet. So gibt es z.B. Probleme, 5 Notwendigkeiten und Ziele, die entsprechenden Verantwortlichen zugeordnet sind, das heißt, es ist ein Betriebsplan.
- AG: Was ist denn ein Betriebsplan?
- ES: Das ist, wo man ein Projekt organisiert, um es (dann) durchzuführen.
- AG: Worum geht es in diesem Betriebsplan?
- 10 ES: Es ist ein Plan für eine ‚Lehreranstellung‘⁹³, hier steht ‚Analphabetismus‘, da steht ‚Kinder einschreiben‘...
- AG: Was ist Analphabetismus?
- ES: Das heißt, wenn die Mehrheit der Kinder oder Erwachsenen nicht lesen und schreiben kann.
- AG: Wie sieht man den Analphabetismus hier in der Gemeinde?
- 15 ES: Als ein Problem.
- AG: Als ein Problem der Gemeinde. Hier in dieser Spalte, was steht da...?
- ES: Wo die Notwendigkeiten stehen, haben wir geschrieben ‚Lehreranstellung, Kinder einschreiben‘ Klassen ‚von der ersten bis sechsten, Schulmaterial, Ernährung, Gesundheit, Hygiene...‘ –hier verstehe ich nicht- [wo Urgroßeltern steht].
- 20 AG: Und hier? [ich zeige ihm die Spalte <Notwendigkeiten>]
- ES: ‚Schulfrühstücke‘
- AG: Und hier?
- ES: Wo ‚Ziele‘ steht, haben wir so geschrieben: ‚eine Anstellung, siebzig Kinder, Jugendliche. Hier, wo ‚Gesundheit‘ steht, schreibt man gegenüber ‚Toilettenpapier‘, hier ‚drei...‘
- 25 AG: Für Schulfrühstücke?
- ES: Ja, ‚drei Mütter pro Tag‘ (sind verantwortlich für die Zubereitung der Schulfrühstücke).
- AG: Gut. Was bedeuten demnach die Ziele in diesem Betriebsplan?
- ES: Ja. Die Ziele sind die Formen, wie man den Arbeitsprozess durchführt, von dem ich gesprochen habe.
- 30 AG: Wie denn? Erklären Sie mir das bitte!
- ES: Das heißt. Zuerst hier [Er zeigt in die erste Spalte], das Problem ist Analphabetismus und in Notwendigkeiten schreiben wir Anstellung eines Lehrers und in Ziele schreiben wir eine Anstellung für einen Lehrer.
- AG: Wie hängt das Problem des Analphabetismus mit der Notwendigkeit der Anstellung eines 35 Lehrers und mit dem Ziel einer Anstellung zusammen? Wie hängen Problem, Notwendigkeit und Ziel miteinander zusammen?
- ...
- ES: Das heißt, dass sich die Notwendigkeiten aus dem Problem ergeben, bis wir das Ziel erreichen, also die Anstellung eines Lehrers, und schließlich den Lehrer in der Gemeinde 40 haben.
- AG: Was ist also das Ziel?
- ES: Die Anstellung des Lehrers zu erreichen. ...So haben wir schon die Notwendigkeit... das

⁹³ ‚: Gelesener Text

Problem, die Notwendigkeit und das Ziel betrachtet, und als Verantwortliche stehen hier Eltern, Patronato, Gemeinde, im Allgemeinen, und Gesundheitshilfskräfte...

45 AG: Wofür sind diese verantwortlich?

ES: Aufmerksam zu beobachten, dass erreicht wird,... dass dieses Problem, das wir haben, des Analphabetismus... ich meine, dass wir verantwortlich dafür sind, diese Lehreranstellung zu

48 erreichen, damit uns dieses Problem des Analphabetismus nicht mehr betrifft.

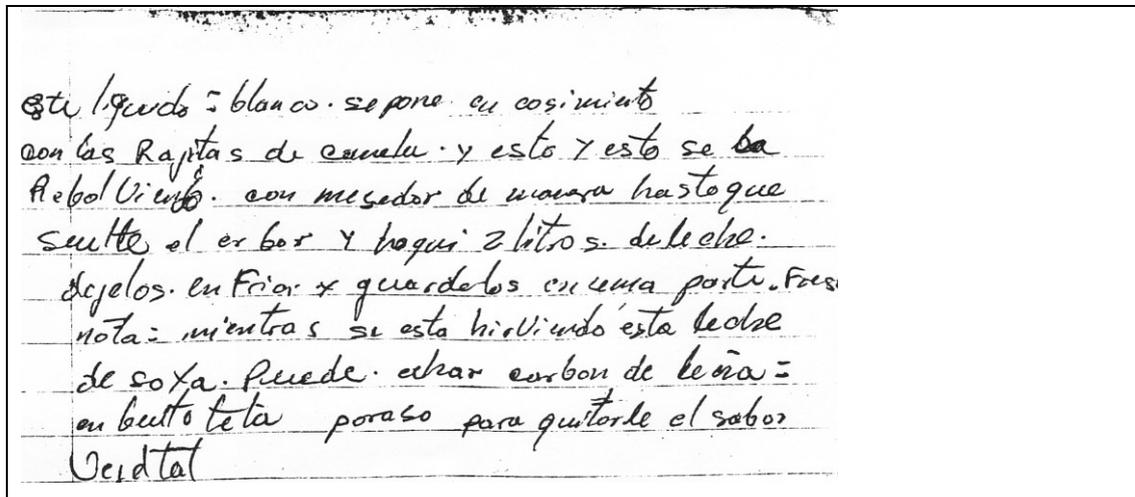
Eulalio erkennt sofort, dass es sich hier um eine bestimmte Textsorte handelt, einen Betriebsplan. Er hilft sich ganz offensichtlich mit der Superstruktur des Textes und dessen Teilen, um zu erklären, welche Textsorte er produziert hat. "Das ist ein Betriebsplan mit den Zielen, auf die man hinarbeitet. So gibt es z.B. Probleme, Notwendigkeiten und Ziele, die entsprechenden Verantwortlichen zugeordnet sind, das heißt, es ist ein Arbeitsplan." (Zeilen 4-6). Hier handelt es sich nicht nur um einen Text mit einer festen Superstruktur, die ausdrücklich in einem Schema beschrieben ist (Van Dijk, 1996: 167), sondern auch mit einer im Titel explizit genannten Makrostruktur (ebd.: 168): "Jahresbetriebsplan". Diese Charakteristiken erlauben es mit Sicherheit nicht nur denjenigen, die den Text ausgearbeitet haben, sondern auch anderen, die den Text lesen, ihn sofort einzuordnen. Allerdings nimmt Eulalio keinerlei Bezug auf den Titel des Textes, zumindest nicht im Interview.

Was weiß Eulalio noch über seinen eigenen Text? Vor allem scheint es das Schlüsselwort "Ziele" zu sein, das diese bestimmte Textsorte charakterisiert, gleichzeitig eine der Kategorien der Superstruktur. Von Beginn an führt er die pragmatische Funktion des Textes ein, vor allem mit Bezug auf die Ziele: "Das ist ein Betriebsplan mit den Zielen, auf die man hinarbeitet" (Zeile 4). Ein Betriebsplan ist also etwas, das durchgeführt und abgearbeitet wird. Im obigen Satz wiederholt er demnach nicht nur die pragmatische Textfunktion, sondern nennt außerdem die zentralen Funktionen dieser Textsorte: "Das ist, wo man ein Projekt organisiert, um es (dann) durchzuführen." (Zeile 8). Die Tatsache, dass Eulalio den Namen einer noch weitaus komplexeren Textsorte nennt, also "ein Projekt", um die Textsorte "Betriebsplan" zu definieren, zeigt, dass es um etwas Komplexeres geht, als ein paar Ziele zu erreichen, obwohl "Ziele" die zentrale Kategorie dieser Textsorte ist.

Eulalio fällt es zwar schwer, die Beziehung zwischen den einzelnen textuellen Kategorien herzustellen und er beschreibt "Ziele" als Prozesse: "Die Ziele sind die Formen, wie man den Arbeitsprozess durchführt" (Zeile 28). Trotzdem nennt er schließlich zwei signifikante Aspekte der Textsorte "Betriebsplan": "bis wir das Ziel erreichen, also die Anstellung eines Lehrers" (Zeilen 38-39), womit er die Kategorie "Ziele" und die erste Kategorie "Probleme" miteinander in Bezug setzt: "diese Lehreranstellung zu erreichen, damit uns dieses Problem des Analphabetismus nicht mehr betrifft" (Zeile 47-48). Die "Ziele" und der Betriebsplan im Allgemeinen konzentrieren sich hier darauf, ein "Problem" zu lösen, das des

Analphabetismus. Es lässt sich folgern, dass Eulalio diese Textsorte sowie ihre Struktur und Funktion (wiederer)kennt.

Text 4: "Das ist also ein Rezept..."



| | |
|--|---|
| <p>Este líquido blanco se pone en cocimiento con las rajitas de canela. Y esto se va revolviendo con mecedor de madera hasta que suelte el hervor. Y aquí (se tiene) 2 litros de leche. Déjelos enfriar y guárdelos en una parte fresca.</p> | <p>Diese weiße Flüssigkeit bringt man zusammen mit den Zimtstangen zum Kochen. Und das wird mit einem Holzlöffel umgerührt, bis es kocht. Und da (hat man) 2 Liter Milch. Lassen Sie sie abkühlen und bewahren Sie sie an einem kühlen Ort auf.</p> |
| <p>Nota: mientras está hirviendo esta leche de soja puede echar(se) carbón de leña envuelto (en) tela para quitarle el sabor vegetal.</p> | <p>Anmerkung: Während diese Sojabohnenmilch aufkocht, kann man Holzkohle, die (in) Stoff eingepackt ist, mit hineinlegen, um ihr den pflanzlichen Geschmack zu nehmen.</p> |

Abb. 9: Text „Rezept“. Eulalio Sánchez (ES), 32 Jahre alt, 4. Klasse besucht. Quelle: Eulalios Notizheft.

Aus dem Interview

...

- 1 AG: Gut, hier haben wir weitere Notizen, worum gehen sie denn?
 ES: Hier steht ‚weiße Flüssigkeit... man man kocht‘. Das ist also ein Rezept, von... pflanzlichen, von medizinischen Pflanzen, dass uns dazu dient, den Prozess der Pflanzzubereitung durchzuführen. Also was (und wie viel) es enthält, z. B. wie viele
- 5 Anteile der Pflanze, welche Menge, wie viel Wasser, wie viel man einem Kind oder einem Erwachsenen gibt. Ja.

Dieser Text ist zwar schwer zu lesen, selbst Eulalio hat Schwierigkeiten, und außerdem ist er unvollständig, aber er erkennt sofort nach dem Entziffern weniger Wörter, dass es sich um ein Rezept handelt: "weiße Flüssigkeit... man man kocht. Das ist also ein Rezept, von... pflanzlichen, von medizinischen Pflanzen" (Zeile 2-3), mit der folgenden Funktion handelt: "dass uns dazu dient, den Prozess der Pflanzzubereitung durchzuführen" (Zeile: 3-4). Er

bezieht sich auf die verschiedenen in einem Rezept enthaltenen Informationen, besonders die Zutaten und Mengenangaben, den Zubereitungsprozess und im Fall einer medizinischen Rezeptur wie dieser, die empfohlene Einnahmedosis bei Kindern und Erwachsenen. Eulalio nennt also alle Strukturkategorien dieser Textsorte, obwohl sie im Text nicht genannt werden.

Die Struktur von Eulalios Text lässt jedoch nur einen Teil dessen erkennen: die Beschreibung des Zubereitungsprozesses des Rezepts, worauf sich auch die empfehlungsartige Notiz bezieht. Die Einleitung zu diesem Prozess fehlt eindeutig. Erst nach dem Lesen wird klar, dass es sich um ein Rezept zur Zubereitung von Sojamilch handelt.

Wie kann Eulalio also direkt die Textsorte erkennen, obwohl der Text unvollständig ist? Er weiß, dass Heilpflanzenrezepturen einen wichtigen Teil des Wissens seiner mündlichen Kultur ausmachen – aber sicher nicht unter diesem Namen geführt werden. Die schriftlichen Rezepte basieren also auf mündlich überlieferten Rezepten. „Auch in rein mündlichen Gesellschaften findet sich eine Differenzierung sprachlicher Register, unter denen förmliche ausgezeichnet sind, die eine formidentische Reproduktion von Äußerungen (Texten) erlauben und die etwa in zeremoniellen Kontexten Verwendung finden (aber u. U. auch zur Aufklärung von Missverständnissen u. dgl.) [...]: Wo Anthropologen bei bis dahin ungeschriebenen Sprachen mit der Verschriftung experimentiert haben, greifen ihre Gewährsleute spontan auf solche maximal expliziten sprachlichen Formen zurück, wenn es um die Verschriftung eines Ausdrucks geht (s. Silverstein/Urban 1996). Die spezifischen formalen Anforderungen an ein schriftsprachliches Register sind also in mündlichen Praktiken durchaus fundiert (oder fundierbar).“ (Maas, 2003: 2406)

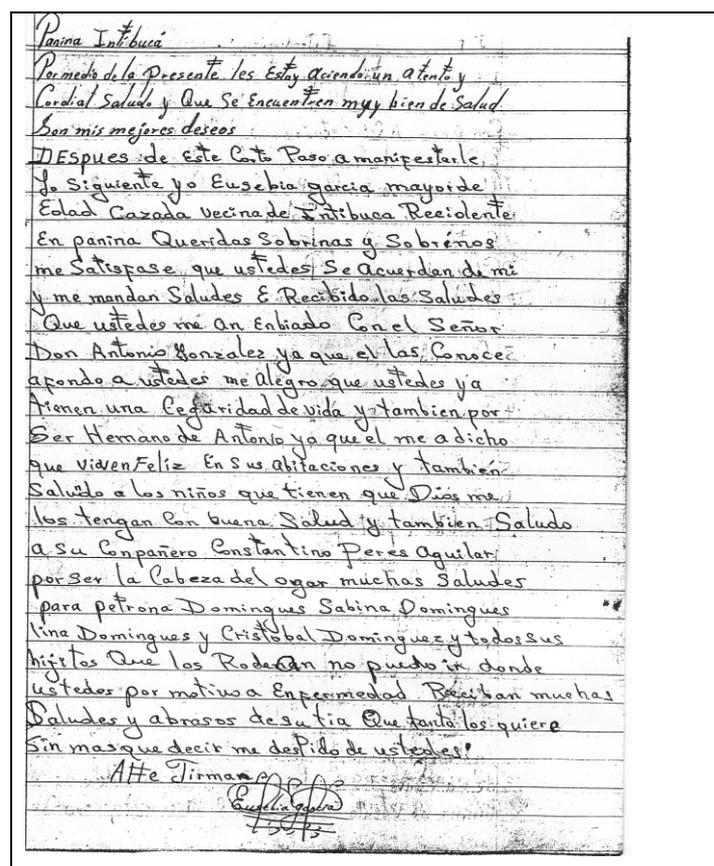
Dieses Wissen über Heilpflanzenrezepturen ist in der Lenca-Gemeinde von San Lorenzo, der Eulalio angehört, weit verbreitet. Das erklärt, warum Eulalio das Konzept des Rezepts erfasst. Außerdem wird diese Textsorte häufig bei den in der Gemeinde durchgeführten Gesundheitsworkshops behandelt. Eulalios Rezept wurde auch bei so einem Workshop produziert. In anderen Worten, diese schriftliche Textsorte gehört zu ursprünglich mündlichen Texten, was es leichter macht, den Text und seine Funktion zu erkennen.

Genau wie beim “Berichtstext“ Bonifacias fehlt in Eulalios “Rezept“ die notwendige Information, damit der Text von jedem beliebigen Leser verstanden werden kann. Wie jedoch in den vorigen Fällen wurden diese Texte geschrieben, um in einem mündlichen Kommunikationskontext behandelt zu werden, vielleicht bei einer Sitzung, bei der Eulalio mit

anderen Bewohnern der Gemeinde teilt, was er beim Workshop gelernt hat, darunter auch das Rezept für "Sojamilch".

Text 5: "...also, dass man einen Brief schreibt, wenn man mit einer anderen Person kommunizieren möchte..."

Auf der Ebene der Superstruktur des Briefs lassen sich drei Kategorien feststellen: Anfang oder Begrüßung (Zeilen 2 und 3), Inhalt des Briefs (Zeilen 5-20) und Schluss oder Verabschiedung (Zeilen 21 und 24). Zur Formulierung der ersten und letzten Kategorie benutzt Antonio feste Formeln, „die in sich die pragmatische Funktion des Texts vermitteln (eine Kommunikation, eine Bitte, etc.)“ (Van Dijk, 1996: 170). In diesem Fall handelt es sich um Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln, die sofort erkennen lassen, dass es sich um einen Brief handelt. Auch die Empfänger sind aufgeführt: "Liebe Nichten und Neffen" (Zeile 7-8), wenn auch nicht an der üblichen Stelle.



| | | |
|---|--|--|
| 1 | Panina Intibucá Por medio de la presente les estoy haciendo un atento y cordial saludo y que se encuentren muy bien de salud son mis mejores deseos | Panina, Intibucá Hiermit möchte ich euch hochachtungsvoll und herzlich grüßen. Und meine besten Wünsche sind, dass es euch gesundheitlich gut geht. |
| 5 | Después de este corto (saludo) paso a manifestarle | Nach diesem kurzen (Gruß) teile ich, Eusebia García, |

| | | |
|----|--|---|
| 10 | lo siguiente Yo Eusebia García mayor de edad casada vecina de Intibucá residente en Panina Queridas sobrinas y sobrinos me satisface que ustedes se acuerden de mí y me manden saludes He recibido las saludes que ustedes me han enviado con el Señor Don Antonio González ya que él las conoce a fondo a ustedes me alegro que ustedes ya tienen una seguridad de vida y también por (el) ser hermano de Antonio ya que él me ha dicho que viven feliz en sus habitaciones y también saludo a los niños que tienen que Dios me los tenga con buena salud y también saludo a su compañero Constantino Pérez Aguilar por ser la cabeza del hogar muchas saludes para Petrona Domínguez, Lina Domínguez y | volljährig, verheiratet, Einwohnerin von Intibucá, wohnhaft in Panina Folgendes mit: Liebe Nichten und Neffen. Ich freue mich, dass ihr euch an mich erinnert und mir Grüße schickt. Ich habe die Grüße bekommen, die ihr über Herr Don Antonio Gonzalez geschickt habt, weil er euch sehr gut kennt. Ich freue mich, dass ihr schon ein geregelteres Leben habt (einen Mann, eine Ehe?) und weil (er) Bruder von Antonio ist, weil er mir gesagt hat, dass ihr in euren Wohnungen glücklich seid. Und auch Grüße an eure Kinder, dass Gott ihnen gute Gesundheit schenkt. Und auch Grüße an euren Freund Constantino Pérez Aguilar, weil er der Haushaltsvorstand ist. Viele Grüße an Petrona Domínguez, Sabina Domínguez, Lina Domínguez und Cristóbal Domínguez und an alle ihre Kinder, die sie umringen. Ich kann aus gesundheitlichen Gründen nicht zu euch kommen. Seid herzlich begrüßt und umarmt von eurer Tante, die euch so sehr liebt! Ohne weitere Worte, verabschiede ich mich von euch. |
| 15 | Cristóbal Domínguez y todos sus hijitos que los rodean no puedo ir donde ustedes por motivo a enfermedad Reciban muchas saludes abrazos de su tía que tanto los quiere Sin más que decir me despido de ustedes | |
| 20 | | |
| 25 | Atte. firma Eusebia García. | Hochachtungsvoll unterschreibt Eusebia Garcia |

Abb.10: Text „Brief“. Antonio González (AnG), 48 Jahre alt, 2. Klasse besucht. Quelle: Antonios Notizheft

Aus dem Interview

- 1 AG Jetzt schauen wir das hier an Don Antonio! Erinnern Sie sich an diesen Brief?
AnG: [Er sieht ihn sehr aufmerksam an und ist etwas überrascht]
AG: ... ich habe den auch im Heft gefunden, das Sie mir geliehen haben.
AnG: Ja.
- 5 AG: Erzählen Sie mir mal, wer diesen Brief geschrieben hat?
AnG: Diesen Brief hat mein Sohn⁹⁴ geschrieben.
AG: An wen?
AnG: Das war eine Frau, die eine Verwandte dort, an der Chiligatoro Lagune, hatte. Sie hat mich gebeten, dass ich einen Brief schreibe und ihn dort, an die Verwandte, schicke.
- 10 Ich habe ihn geschrieben und auch im Heft abgeschrieben und dann ist die Abschrift im Heft geblieben.
AG: Aber wer hat also den Brief geschrieben? Sie oder Ihr Sohn?
AnG: Ich habe ihn verfasst. Ich habe ihn dem Cipote (Jungen) diktieren und er hat ihn geschrieben... weil der Junge eine gute Handschrift hat, ja?
- 15 AG: Aber wer wollte eigentlich den Brief schreiben?
AnG: Eine Frau, die ihn an eine Verwandte schicken wollte.
AG: Ja. Und wann war das?
AnG: ...
AG: Erinnern Sie sich nicht an das Jahr?

⁹⁴ Antonios Sohn war 14 Jahre alt und hat die fünfte Klasse besucht, als der Brief geschrieben wurde.

- 20 AnG: Nein, ich erinnere mich nicht... Es ist möglich, dass es hier steht... [Er betrachtet den Brief aufmerksam].
 AG: Gut, aber haben Sie noch andere Briefe geschrieben?
 AnG: Ja.
 AG: An wen noch haben Sie Briefe geschrieben?
- 25 AnG: Gut, ich habe Briefe geschrieben so als Übung, nicht mehr, wie man sagt, nur um die Schrift zu verbessern.
 AG: Gut, aber wozu schreibt man Briefe, außer um die Schrift zu verbessern? Wozu schreibt man Briefe besonders?
 AnG: Um weiter zu üben.
- 30 Aber ist das das Wichtigste, wenn man einen Brief schreibt? Was sagen Sie hier? [Ich frage die anderen anwesenden Anwohner der Gemeinde (AnwGem), die dem Interview sehr aufmerksam zuhören] Wann schreibt man Briefe? Wer hat Briefe geschrieben? Wer hat Erfahrung im Briefe schreiben? Schauen wir! Kommen Sie ruhig näher!
- 35 AnwGem: Man schreibt Briefe, wenn man einen Verwandten hat und weit weg wohnt. Ich habe einen Brief an meinen Onkel, Purificación Rodríguez, der in San Pedro wohnt⁹⁵, geschrieben. Ja, ich habe einen Brief geschrieben und ihm geschickt.
 AG: Und hat er ihn beantwortet?
 AnwGem: Ja, ja. Er hat mir geantwortet.
- 40 AG: An wen haben Sie noch Briefe geschickt?
 AnwGem: Nur an ihn.
 AG: Gibt es noch jemanden, der einen Brief geschrieben hat?
 AnG: ... Das heißt, dass man einen Brief auch schreibt, wenn man mit einer anderen Person kommunizieren möchte, wenn man weit weg voneinander wohnt und man sich nicht miteinander unterhalten kann. In solchen Situationen schreibt man einen
- 45 Brief an jemanden oder grüßt man jemanden.

Auffällig ist jedoch die Nennung der Absenderin zu Beginn des Briefs und besonders die Form, in der sie genannt wird: "ich, Eusebia García, volljährig, verheiratet, Einwohnerin von Intibucá, wohnhaft in Panina" (Zeilen 5-7). Nicht nur werden hier die für eine andere Textsorte, wie zum Beispiel ein Vertrag (Arbeitsvertrag, Kaufvertrag, Mietvertrag, etc.), typischen Formulierungen verwendet, sondern diese Art der Vorstellung der Absenderin ist angesichts der engen Beziehung zwischen Absenderin und Empfängern überflüssig.

Der zweite Teil des Briefs, also der Inhalt oder die Botschaft an sich, ist schwer zu verstehen, vor allem der Schachtelsatz: "Ich freue mich, dass ihr schon ein geregeltes Leben habt und auch weil (er) Bruder von Antonio ist, weil er mir gesagt hat, dass ihr in euren Wohnungen glücklich seit" (Zeilen 11-14). Wer hat ein stabiles Leben? Wer ist der Bruder von Antonio und welche Beziehung hat er zu den Empfängern? Das Fehlen notwendiger Informationen, vor allem die fehlende Zuordnung der neu eingeführten Person, "dem Bruder

⁹⁵ San Pedro Sula ist die zweitgrößte und zweitwichtigste Stadt in Honduras.

von Antonio“ zu den bereits genannten Personen, führt zu einem Mangel an notwendiger Texthomogenität.

Man darf allerdings nicht vergessen, dass es sich um eine Kommunikation zwischen zwei oder im Fall dieses Briefs mehreren Personen handelt, die sich untereinander kennen, verwandt sind, und daher das notwendige Wissen teilen, um die nicht explizit genannten Informationen zu ergänzen. Schwierigkeiten ergeben sich also für Leser, die nicht über die fehlenden notwendigen Informationen verfügen, um den Brief zu verstehen. Das trifft hier auch auf den Schreiber des Briefes zu. Diese in Antonios Brief fehlende Information stellt allerdings kein Problem für den externen Leser dar, weil er nicht an dieser Kommunikationshandlung teilnimmt.

Wie lässt es sich allerdings erklären, dass der Beginn und der Schluss des Briefes für jeden beliebigen Leser verständlich sind, der Inhalt des Briefes jedoch nur schwer? Das ist mit Sicherheit auf die Verwendung fester Formeln zurückzuführen, während im Inhaltsteil des Briefes die Ideen entwickelt und formuliert werden müssen.

Trotz der unzureichenden Kontextualisierung der Botschaft des Briefs und der unangemessenen Zuordnung seiner verschiedenen Kategorien, weiß Antonio, was ein Brief ist und wie seine Struktur aussieht. Das Interview lässt zudem folgern, dass er auch die spezifischen Funktionen dieser Textsorte kennt, d.h. ihre kommunikative Funktion.

Antonio zeigt sich deutlich besorgt um die Verbesserung seiner Handschrift. Nicht nur diktiert er seinem Sohn den Brief, „weil der Junge eine gute Handschrift hat“ (Zeilen 13-14), sondern Briefe werden geschrieben, „um die Schrift zu verbessern“ (Zeilen 25-26). Trotzdem fasst Antonio klar zusammen, wozu und wann man Briefe schreibt, nachdem er die anderen anwesende Anwohner der Gemeinde gehört hat: „...das heißt, dass man einen Brief auch schreibt, wenn man mit einer anderen Person kommunizieren möchte, wenn man weit weg voneinander wohnt und man sich nicht miteinander unterhalten kann. In solchen Situationen schreibt man einen Brief an jemanden oder grüßt man jemanden“ (Zeilen 42-45). Diese Textsorte hat eine Kommunikationsfunktion und wird verwendet, wenn Absender und Empfänger sich nicht am selben Ort befinden.

Letztendlich ist Antonio der Verfasser des Briefs, der das Konzept des Briefs, seine Struktur und seinen Inhalt entwickelt, nicht derjenige, dem der Brief diktiert wird, und auch nicht die Absenderin des Briefs. Das wird im Folgenden deutlich, als er sagt: „Ich habe ihn verfasst. Ich habe ihn dem Cipote (Jungen) diktiert und er hat ihn geschrieben...“ (Zeilen 13-14).

Antonio betont hier zweifellos den Schreiber und nicht die eigentliche Absenderin des Briefs, die sich so eines Schreibers bedient hat.

Das Interview lässt Rückschlüsse zu, warum im Brief diese ungewöhnliche Vertragsformel benutzt wird (Zeilen 8): Die Empfänger sollen mit Bestimmtheit wissen, von wem der Brief geschickt wurde, wer der Absender ist und woher er kommt. Deswegen wendet Antonio diese Strategie an und fährt dann mit dem Brief fort.

Einige Schlussfolgerungen

1. Auf Basis der Interviews und in einigen Fällen auf Grundlage der Texte selbst lässt sich feststellen, dass diese Erwachsenen mit ihren Texten sehr gut interagieren können, vor allem, wenn es darum geht, verschiedene Textsorten und ihre Funktion zu erkennen (Bonifacia, Eulalio und Antonio) sowie ihre Superstruktur und ihre Makrostruktur (Eulalio).
2. Die Texte weisen mit Ausnahme von Bonifacias „Bericht“, dessen Makrostruktur nicht explizit ist, und von Eulalios „Rezept“, dessen Superstruktur unvollständig ist, eine Superstruktur und eine Makrostruktur auf.
3. Je fester und schematischer die Superstruktur des Textes und je mehr seine Kategorien sich mit feststehenden Formulierungen ausfüllen lassen, umso einfacher ist seine Produktion für die Autoren.
4. Die Texte weisen Merkmale der gesprochenen Sprache auf, zum Beispiel fehlen einige pragmatische Informationen wie Ort und Datum (Bericht und Betriebsplan sowie im Brief der Ort, an den er geschickt wird), der Name der Textsorte wo erforderlich (Rezept, Bericht) und in keinem Fall wird Zeichensetzung verwendet.
5. Die Texte sind für einen spezifischen Kontext geschrieben, d.h. sie können nur von Personen verstanden werden, die diesen Kontext und das Wissen der Autoren teilen, also das Wissen der Lenca-Gemeinde in San Lorenzo. Außerhalb des Kontextes der Sprecher, folglich für Leser, denen der Kontext fremd ist, sind die Texte nicht zu verstehen.

5.3 Existenz eines elementaren literalen Bewusstseins und einer elementaren Literalität in San Lorenzo

Diese Erwachsenen verfügen über das Wissen zu verschiedenen Textsorten und ihrer Funktion und können daher unterscheiden, wann und wofür ein Bericht, eine Tagesordnung, ein Betriebsplan, ein Rezept, ein Brief etc. geschrieben werden muss. Sie haben also ein bestimmtes literales Bewusstsein entwickelt, das für die Entwicklung einer elementaren Literalität von grundlegender Bedeutung ist.

Diese literalen Ereignisse und damit auch literalen Praktiken finden in Interaktion mit verbalen Praktiken statt, die vor allem bei organisatorischen Ereignissen wie Versammlungen und Sitzungen oder Fortbildungsveranstaltungen in der Gemeinde auftreten. Ein Text, dessen Inhalt sich auf die Gemeinde bezieht, z.B. ein Antrag an eine Institution, entsteht im Kontext der Gemeinde. Zuerst wird unter den Mitgliedern diskutiert, was und an wen es geschickt werden soll, und dann wird dem Schriftführer der Text diktiert. Diese Art von schriftlichem Ereignis wiederholt sich in der Gemeinde San Lorenzo immer wieder. Das zeigt, dass die Gemeinde nicht nur die soziale und pragmatische Funktion der Schrift kennt, sondern auch ihre Verwendung, obwohl nur einige Mitglieder die kulturelle Technik des Schreibens beherrschen.

Das Vorhandensein dieser literalen Ereignisse, des Wissens über verschiedene Textsorten, die selbst bei denen, die nicht über die kulturelle Technik des Schreibens verfügen, wie Don Eleno und Don Miguel, von einer Haltung und einer Konzeption der Schrift und ihrer Funktion begleitet werden, zeigt, dass in dieser Gemeinde literale Praktiken existieren und damit auch eine elementare Literalität, besonders eine Literalität, die eine soziale und pragmatische Funktion erfüllt, um vor allem organisatorische Ziele zu erreichen.

Damit wird die erste zentrale Frage der vorliegenden Untersuchung beantwortet, nämlich *inwieweit die Lenca-Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt haben, die es ihnen erlaubt, an der Schrifttradition teilzuhaben*. Diese Gemeinden gehören folglich zwar zu einer vorherrschend mündlichen Kultur, haben aber ein literales Bewusstsein und eine elementare Literalität entwickelt, die es ihnen nicht nur erlaubt, an der Schrifttradition teilzuhaben, sondern die sich in Interaktion mit dieser Tradition entwickelt hat: mit der Katholischen Kirche, politischen Bewegungen und Regierungsinstitutionen, mit nationalen und internationalen Organisationen, NGOs etc.

KAPITEL 6. UNTERSUCHUNG DER TEXTENTWICKLUNG: DIE FALLSTUDIEN

Dieses Kapitel präsentiert die Untersuchung der Textentwicklung bei den Kindern der Schule „España“ der Lenca-Gemeinde San Lorenzo in Honduras auf der Grundlage der in Kapitel 2 und 3 entwickelten Konzepte.⁹⁶

Das Kapitel ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil erläutert die Quelltexte und Aufgabenstellungen, zu denen die Texte produziert wurden.

Der zweite Teil bildet den Kern der vorliegenden Untersuchung und analysiert die Fallstudien unter dem Aspekt der Literalität. Zunächst werden die wesentlichen Aspekte vorgestellt, die in jedem Text der Fallstudien untersucht werden, um dann die einzelnen Fallstudien zu entwickeln. Nach der Analyse der jeweiligen Texte der Fallstudien wird eine Zusammenfassung der Textentwicklung für jedes Kind für den beobachteten Zeitraum (die Klassenstufen) gegeben.

Der dritte Teil analysiert zusammenfassend den Aspekt der Literarität in den Texten der untersuchten Fälle.

6.1 Die Quelltexte und die Aufgabenstellungen

Die Untersuchung zentriert sich auf die Analyse der Textentwicklung auf der Basis narrativer Texte. Drei Kriterien haben zur Auswahl dieser Textsorte geführt: Zum ersten lag diese Textsorte (wenn auch vor allem in mündlicher Form) in der Gemeinde dieser Schreibanfänger/-innen vor. Zum zweiten sprachen die spezifische Textstruktur dieser Texte sowie die Vertrautheit der Kinder mit ihr bereits zum Zeitpunkt der Einschulung dafür. Zum dritten war die Rolle, die Geschichten und im Allgemeinen literarische Erzählungen bei der fiktionalen und ästhetischen Entwicklung des Menschen spielen, ein entscheidender Faktor (s. Abschnitt 2.2 der vorliegenden Arbeit).

Die für die vorliegende Untersuchung ausgewählten Geschichten unterscheiden sich in ihrer Präsentation: Bild und Text oder nur Bild oder nur Text. Zwei von ihnen stammen aus der mündlichen Sprache, da sie Teil der oralen Tradition der Gemeinde bilden, in der die vorliegende Studie durchgeführt wurde.

Der Grundgedanke, nach dem die Kinder ihre Texte schrieben, war, dass alle ihre Geschichte so schreiben konnten wie sie wollten. Hatten sie einmal angefangen, die Geschichte zu erzählen, waren sie ja bereits dabei, ihre eigene Geschichte zu schreiben. In

⁹⁶ Für ein besseres Verständnis des vorliegenden Kapitels siehe Abschnitt 4.2 in Kapitel 4 „Die Untersuchung der Textentwicklung mit der Methode der »Fallstudie«“, wo die Charakteristika für die Entwicklung der Untersuchung und den allgemeinen Kontext der Textproduktion dargelegt werden.

anderen Worten wurde jeder von ihnen in dem Moment, in dem sie begannen, die Geschichte aufzuschreiben, zu ihrem Autor oder zu ihrer Autorin.

Für die Textproduktion benutzte die Lehrerin fünf (5) verschiedene Anleitungen oder Aufgabenstellungen, von denen einige sich je nach Klassenstufe unterschieden oder entsprechend angepasst wurden.⁹⁷

Aufgabenstellung 1. Die Lehrerin liest den Kindern der ersten bis zur sechsten Klasse eine Geschichte vor⁹⁸, die sie besprechen und von der sie nachher eine Kopie mit dem Titel und den Bildern bekommen, damit sie die Geschichte auf ihr erzählen. Nach dieser Aufgabenstellung wurden die Geschichten „Die Schildkröte und die Enten“ und „Der Panzer des Frosches“ geschrieben. Dazu gibt es drei (3) Varianten: Bei der ersten wählen die Kinder der ersten und zweiten Klasse entsprechend dem Teil der Geschichte, der ihnen am besten gefallen hat, eine Kopie einer Seite der Geschichte aus. Diesen Teil schreiben sie dann auf dasselbe Blatt. Bei der zweiten Variante erhalten die Kinder eine Kopie der ersten Seite der Geschichte und schreiben das, was ihnen an der Geschichte am meisten gefällt. Bei der dritten Variante lesen die Kinder der dritten bis zur sechsten Klasse jeweils zu zweit die Geschichte, und dann erzählt sie jedes Kind.

Aufgabenstellung 2. Die Kinder der ersten und zweiten Klasse schauen sich das Titelbild der Geschichte an, lesen den Titel und stellen Vermutungen an, um was es in der Geschichte geht. Die Lehrerin liest dann die Geschichte vor und sie wird allgemein kommentiert. Zum Schluss schreiben die Kinder die Geschichte. So wurde bei der Geschichte „Da kommt der böse Maulwurf!“⁹⁹ vorgegangen. Bei einer Variante dieser Anleitung schauen die Kinder zunächst das Titelbild und jede Seite der Geschichte an, sie lesen den Titel und versuchen, sich vorzustellen, um was es geht. Dann liest die Lehrerin die Geschichte vor und die Kinder diskutieren die Handlung, vergleichen, ob ihre Vermutungen richtig waren, und kommentieren, warum die Geschichte diesen Titel trägt. In diese Kategorie fällt die Geschichte „Die dumme Gans“.

Aufgabenstellung 3. Jedes Kind wählt aus der Bibliothek eine Geschichte aus, liest sie und erzählt sie dann. So wurden die Geschichten „Darwins Fischlein“ und der Roman „Maria“ geschrieben.

⁹⁷ Im Abschnitt 6.2 „Die Fallstudien unter dem Literalitätsaspekt“ wird detailliert auf die Aufgabenstellungen eingegangen, nach denen die einzelnen Texte geschrieben wurden.

⁹⁸ Die Schule in San Lorenzo ist eine Ein-Lehrer-Schule, in der die Lehrerin parallel alle sechs Klassenstufen unterrichtet. Zur Optimierung des Unterrichts geht die Lehrerin normalerweise von gemeinsamen Aktivitäten für alle sechs Klassenstufen aus, die dann im Verlauf des Unterrichts nach Klassenstufen und den in den einzelnen Stufen behandelten spezifischen Themen differenziert werden (s. Abschnitt 1.4 der vorliegenden Arbeit).

⁹⁹ Valentin nennt diese Geschichte „Der Maulwurf!“.

Aufgabenstellung 4: Die Lehrerin verteilt an die Klasse und an einige Eltern eine Kopie der Erzählung „Die unruhige kleine Hexe“¹⁰⁰ in Bildern. Sie wird besprochen: Wer ist die Hauptperson? Was macht sie? Warum heißt sie wohl so? ... Danach wird über das gesprochen, was alle über Hexen wissen oder gehört haben. Eine oder einer der Eltern erzählt, was in der Gemeinde über Hexen erzählt wird. Zum Schluss erfinden die Kinder eine Geschichte mit dem gleichen Titel wie die in Bildern ausgeteilte Geschichte und schreiben sie auf die Kopie, die sie bekommen haben.

Aufgabenstellung 5: Unter Anleitung der Lehrerin sprechen alle über die in der Gemeinde erzählten Geschichten. Danach schreiben die Kinder die Geschichte, die ihnen am besten gefällt. So ist die Geschichte „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ entstanden.

Tabelle 10 zeigt die Geschichten nach ihrer ursprünglichen Darstellung und nach der Aufgabenstellung oder Anleitung, nach der sie geschrieben wurden.

Tabelle 10: Art der Geschichte nach ursprünglicher Präsentationsform und Aufgabenstellungen

| | Art der Geschichte (gemäß ursprünglicher Präsentationsform) | Aufgabenstellungen | Zahl der Aufgabenstell. |
|---|---|--|-------------------------|
| 1 | Text-Bild <ul style="list-style-type: none"> Die Schildkröte und die Enten Der Panzer des Frosches Der ohrlose König | <ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrerin liest die Geschichte vor. Die Kinder hören zu. - Gemeinsam wird die Geschichte kommentiert. - Die Kinder lesen die Geschichte paarweise oder (im Fall von Apolinaria) allein. - Sie schreiben die Geschichte auf eine Kopie mit dem Titel und den Illustrationen der Geschichte. | 1 |
| | Text-Bild <ul style="list-style-type: none"> Da kommt der böse Maulwurf! Die dumme Gans | <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder schauen das Titelbild an, lesen den Titel der Geschichte und stellen Vermutungen über ihren Inhalt an. - Die Lehrerin liest die Geschichte vor. Die Kinder hören zu. Dabei schauen sie nacheinander die zugehörigen Illustrationen an. - Gemeinsam wird die Geschichte besprochen. - Die Kinder schreiben die Geschichte und malen Bilder dazu. | 2 |
| | Text-Bild <ul style="list-style-type: none"> Darwins Fischlein | <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder wählen aus der Bibliothek eine Geschichte aus, lesen sie und erzählen sie. | 3 |
| 2 | Bild <ul style="list-style-type: none"> Die unruhige kleine Hexe | <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder schauen die Geschichte in Bildern an und hören wie die Geschichte heißt. - Gemeinsam wird überlegt und kommentiert: Wer ist die Hauptperson? Was macht sie? Warum heißt die Geschichte „Die unruhige kleine Hexe“? - Die Kinder tragen zusammen, was sie über Hexen wissen, und eine oder einer der Eltern erzählt den Kindern, was in der Gemeinde über Hexen erzählt wird. -Die Kinder erfinden und schreiben eine Geschichte mit dem Titel „Die | 4 |

¹⁰⁰ Von Valentin und Apolinaria jeweils „unruhige kleine Hexe“ und „die kleine Hexe...“ genannt.

| | | | |
|---|--|--|---|
| | | unruhige kleine Hexe“ auf eine Kopie der Geschichte in Bildern. | |
| 3 | Mündlich (über die orale Tradition überliefert) <ul style="list-style-type: none"> Onkel Kaninchen und Onkel Kojote | <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder nennen und besprechen mit ihrer Lehrerin Geschichten, die sie in der Gemeinde gehört haben. - Sie schreiben und illustrieren eine Geschichte, die sie in ihrer Gemeinde gehört haben. | 5 |
| 4 | Nur Text <ul style="list-style-type: none"> Roman „Maria“ | <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder schreiben einen Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“, in dem <ul style="list-style-type: none"> sie die Bücher nennen, die sie im Verlauf des Schuljahres gelesen haben, und den Roman oder die Geschichte erzählen, der oder die ihnen am besten gefallen hat. | |

Tabelle 11 zeigt das Datum, an dem die Geschichten jeweils geschrieben wurden, sowie die Klassenstufe und das Alter der Kinder der Longitudinalstudie zu diesem Zeitpunkt.

Tabelle 11: Klassenstufe¹⁰¹, Datum und Alter beim Schreiben der Texte

| | 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. | 5. Kl. | 6. Kl. |
|------------|---|---|---|---|---|--|
| SUYAPA | Der Panzer des Frosches 16.11.2000, 7 J. 7 Mon. | Die Schildkröte und die Enten 18.04.2001, 8 Jahre | | | | |
| VALENTIN | | Der Maulwurf! 20.08.1999, 7 J. 7 Mon. | <ul style="list-style-type: none"> - Die dumme Gans 01.06.2000, 8 J. 5 Mon. - Der Panzer des Frosches 16.11. 2000, 8 J. 10 Mon. | <ul style="list-style-type: none"> - „unruhige kleine Hexe“ 18.04.2001, 9 J. 3 Mon. | | |
| OSCAR | | | <ul style="list-style-type: none"> - Onkel Kaninchen und Onkel Kojote 20. August 1999, 9 J. 1 Mon. | <ul style="list-style-type: none"> - Darwins Fischlein 08.03.2000, 9 J. 7 Mon. - Der Panzer des Frosches 16.11.2000, 10 J. 4 Mon. | | |
| APOLINARIA | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Maria 08.11.1999, 10 J. 9 Mon. | Der ohrlose König 16.11.2000, 11. J. 9 Mon. | <ul style="list-style-type: none"> - Die Schildkröte und die Enten 18.04.2001, 12 J. 2 Mon. - „die kleine Hexe...“ 18.4.2001, 12 J. 2 Mon. |

¹⁰¹ Das Schuljahr beginnt jeweils im Februar und endet im November.

6.2 Die Fallstudien unter dem Literalitätsaspekt

Die Untersuchung der Texte der Fallstudien unter dem Aspekt der Literalität konzentrieren sich auf zwei wesentliche Aspekte der Literalität: Kohärenz und textuelle Homogenität sowie die syntaktische Entwicklung. Bei der Analyse des ersten genannten Literalitätsaspekts stehen die Entwicklung der narrativen Struktur im Vordergrund sowie die drei grundlegenden Aspekte zum Erreichen von Kohärenz und textueller Homogenität:

1. Entwicklung der narrativen (Super)Struktur und der zeitlich-logischen Sequenz der Episoden und/oder Ereignisse.
2. Die Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz oder die Etablierung der Grundlage für die Konstruktion der pragmatischen Präsupponierung und ihrer innersprachlichen indexikalen Beziehungen.
3. Die Beziehung zwischen alter Information (topic) und neuer Information (comment). Ein elementarer Aspekt bei der Expansion und Kontinuität der Textinformation, der bei der Einführung neuer Individuen, Eigenschaften und/oder Welten und ihrer Beziehung zum schon Bekannten erfolgt.
4. Die Erklärung notwendiger Informationen, damit der Text kohärent und verständlich wird.

Da die Charakteristika der oben genannten vier Literalitätsaspekte sich in gewisser Weise in den vier Fallstudien wiederholen und nur im letzten Fall komplexer werden, werden die Texte der ersten drei Fallstudien zusammenfassend analysiert. Die vierte und letzte Fallstudie, d.h. die Texte Apolinarias, wird dann im Detail analysiert.

Beim zweiten Literalitätsaspekt, der syntaktischen Entwicklung, werden in allgemeiner Form der Gebrauch der Zeichensetzung bei der Strukturierung des Textes, das Auftreten linguistischer Varietäten des Spanischen wie sie in der Lenca-Gemeinde gesprochen werden, aus der die Kinder der Fallstudien kommen, sowie die in den untersuchten Texten vorherrschenden syntaktischen Strukturen behandelt.

Schließlich werden quasi als Zusammenfassung der Textentwicklung jeder jungen Schreiberin und jeden jungen Schreibers und auf der Grundlage der Analyse der zuvor erwähnten Aspekte in jedem Text die Kompetenzen zur Desymptomatisierung und Kontextualisierung behandelt, die bei der Textproduktion eine Rolle spielen, und zugleich die dem linguistischen Zeichen zugeordnete Funktion (Symptom, Signal und/oder Symbol) sowie die Perspektive, aus der die Kinder die Texte verfassen.

Die Analyse der einzelnen Texte wird sowohl von der Originalversion der von der Autorin oder dem Autor verfassten Geschichte begleitet als auch von einer Transkription. Letztere

wird in Bezug auf die Rechtschreibung in standardisierter Form präsentiert, um den Leserinnen und Lesern dieser Untersuchung das Verständnis der Texte zu erleichtern. In runden oder eckigen Klammern werden mit dem gleichen Ziel jeweils standardsprachliche und/oder semantische Korrekturen hinzugefügt oder weggelassen.

Die Analyse der narrativen Struktur des Textes und der zeitlich-logischen Sequenz der Episoden und/oder Ereignisse basiert auf den Kategorien „Makrostruktur“, „Superstruktur“ und „Kohärenz“ von van Dijk (1980 und 1998).

Zunächst werden die möglichen narrativen Makrostrukturen in den einzelnen untersuchten Texten mit einigen Anpassungen im Schema der narrativen Superstruktur nach van Dijk identifiziert und organisiert (s. Abschnitte 2.1.3 und 2.1.5 der vorliegenden Arbeit). Die Anpassungen erfolgten in Form der Verdeutlichung der Kategorien *Einführung/Rahmen* und *Schluss* als Teil der Kategorie *Plot*. Die Kategorie *Schluss* kann Teil der letzten Episode oder des letzten Ereignisses im Plot sein oder selbst eine Episode oder ein Ereignis darstellen (s. Schemata (8 bis 18) der narrativen Strukturen der einzelnen Texte). Dieser Prozess des „Füllens“ erfolgt laut van Dijk, da die Superstrukturkategorien als spezifische Funktionen angesehen werden müssen, die den jeweiligen Makropropositionen eines Textes zugewiesen werden. Eine schematische Superstruktur ist lediglich eine formale Struktur. Sie wird „gefüllt“ mit dem Inhalt einer semantischen Makrostruktur (van Dijk, 1996: 69).

Im nächsten Schritt wird untersucht, welche dieser Kategorien sich in den einzelnen analysierten Texten identifizieren lassen sowie welche Informationen explizit sein müssen und welche implizit bleiben können/sollen, damit der Text kohärent ist. (ebd., 1998: 169 ff.).

Im unteren Teil der Superstruktur und unter der Überschrift „Kommentare und Ergänzungen aus Perspektive von ...“ werden aus Perspektive der ursprünglichen Erzählung fehlende semantische Informationen ergänzt oder Unklarheiten in der Narration aufgelöst.

Im Anschluss folgt die Analyse der zuvor genannten Aspekte auf Grundlage der in den Kapiteln 2 und 3 dieser Arbeit entwickelten Konzepte.

6.2.1 Fallstudie 1: Textentwicklung bei Suyapa

6.2.1.1 Der Panzer des Frosches (geschrieben am 16.11.2000; 1. Klasse; 7 J. 7 Mon.)



Sapo solo
Frosch allein

paseo de noche
„ich gehe in der Nacht spazieren“ oder
„Spaziergang in der Nacht“

Abb. 11: Text „Der Panzer des Frosches“. Suyapa, 1. Kl.

Aufgabenstellung. Die Lehrerin liest den Kindern der ersten bis zur sechsten Klasse¹⁰² die Geschichte „Der Panzer des Frosches“ (Fernández, 1994) vor. Dabei schauen sich die Kinder fortlaufend die Bilder dazu an. Unter Anleitung der Lehrerin kommentieren dann alle die Geschichte (von was/wem handelt sie, was passiert zuerst, was passiert dann, wie endet die Geschichte etc.). Auf Bitten der Kinder hin liest die Lehrerin die Geschichte erneut vor. Im Anschluss bilden die Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klassen Paare mit Schülerinnen und Schülern der ersten und zweiten Klasse und lesen ihnen die Geschichte vor.

Danach hängt die Lehrerin eine Kopie der Bilder ohne Text an der Tafel auf und lädt die Kinder der ersten und zweiten Klassen ein, sich die Bilder anzuschauen und den Teil der Geschichte auszuwählen, der ihnen am besten gefallen hat. Zum Schluss wählen die Kinder jeweils das Blatt mit den Bildern aus, das dem Teil der Geschichte entspricht, der ihnen am besten gefallen hat, und schreiben diesen Teil.

¹⁰² Es handelt sich hier um eine Ein-Lehrer-Schule, wo alle Klassenstufen gemeinsam unterrichtet werden.

Textanalyse. Suyapa wählt die Seiten, die dem Schlussteil der Geschichte entsprechen. Ihr Text ist ziemlich ökonomisch. Er besteht aus zwei Propositionen. Nach der ersten Lektüre scheint es, als ob jede der beiden Propositionen „sapo solo“ und „paseo de noche“ eine einfache Beschreibung der entsprechenden Bilder darstellt. Nach Wygotski stellt die Formulierung „Frosch allein“ jedoch eine „sinngeladene“ Formulierung da oder „ein Sinnkonzentrat“ (1977: 347). Diese reduzierte Ausdrucksform ist eine Charakteristik der „inneren Sprache“. (s. Abschnitt 3.2.4.2 der vorliegenden Arbeit)

Die zweite Proposition „paseo de noche“ kann auf Spanisch unterschiedlich interpretiert werden als ‚ich gehe in der Nacht spazieren‘ oder als Bezeichnung für einen ‚Spaziergang in der Nacht‘. Entspricht die Formulierung der ersten Interpretation, so stellt diese Proposition die subjektive Orientierung der Sprecherin in der kommunikativen Situation dar: „ich (der Frosch) – hier (am Ufer des Flusses) – jetzt (in der Nacht) gehe spazieren. Suyapa wendet das linguistische Zeichen, dessen Bild ‚der Frosch im Dunkeln‘ den Kontext oder situativen Kontext des Textes darstellt, also sympraktisch an.

Das Fehlen eines expliziten Subjekts in diesem Satz – eine Charakteristik des Spanischen, in dem das Subjekt ausgedrückt werden kann oder nicht – führt jedoch zu den zwei Möglichkeiten der Interpretation dieser Aussage. Handelt es sich um die zweite Deutung, also die Bezeichnung „Spaziergang in der Nacht“, konstruiert Suyapa erneut eine „sinngeladene“ Formulierung.

Unabhängig der Auslegung, die Suyapa dem Ausdruck „paseo de noche“ zugeordnet hat, zeigt diese eine „Tendenz zum Prädikativen, zum Reduzieren der äußeren Seite der Sprache, zur Vorherrschaft des Sinns über die Bedeutung des Wortes, zur Agglutination semantischer Einheiten, zur Verschmelzung der Sinneinheiten“ (ebd.:349). Diese Charakteristika gibt es sowohl in der „inneren Sprache“ als auch in der „gesprochenen Sprache“ und sie kennzeichnen die ersten Texte der Kinder.

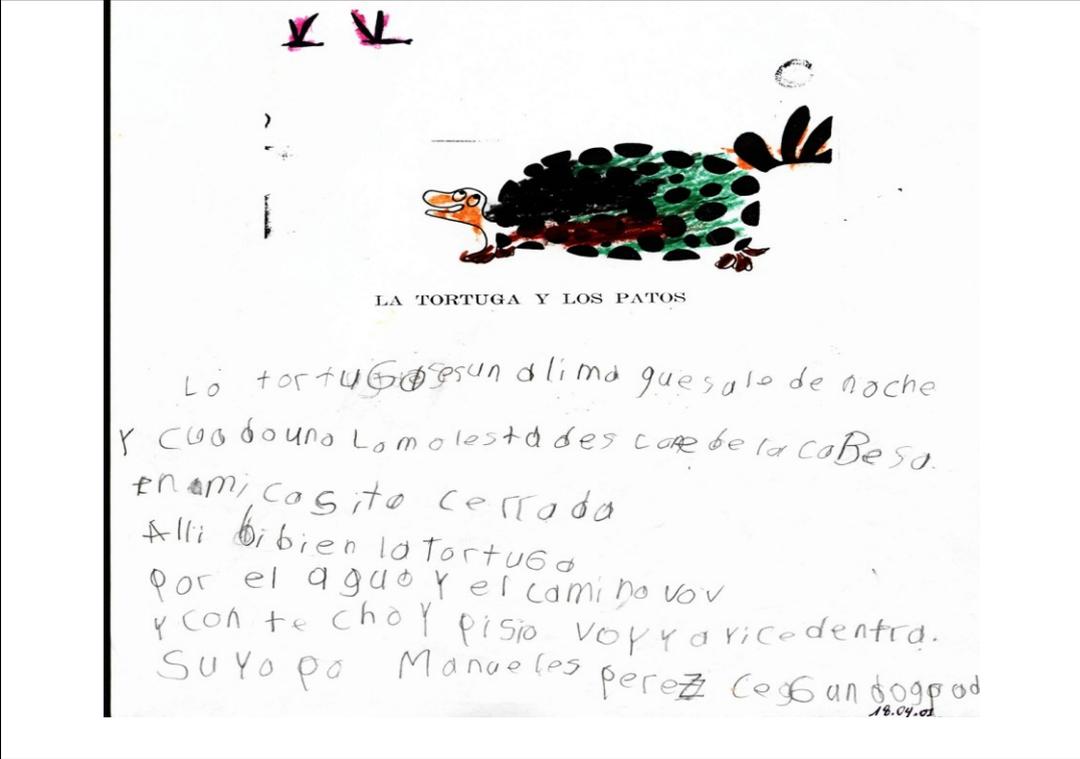
Generell weist Suyapas Text einen prädikativen Charakter auf, der sich in der Tendenz zur Reduktion manifestiert, vor allem im „Sinnkonzentrat“. Diese Charakteristik zeigt bei Suyapa den Beginn des Übergangs von der inneren Sprache zur geschriebenen Sprache.

6.2.1.2 Die Schildkröte und die Enten (geschrieben am 18.04.2001; 2. Klasse; 8 J.)

Aufgabenstellung. Die Lehrerin liest den Kindern der ersten bis zur sechsten Klasse die Geschichte „Die Schildkröte und die Enten“ (Barnis, 1994) vor, während die Kinder die Bilder dazu betrachten. Nach der Besprechung im Plenum unter Anleitung der Lehrerin erhalten die Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Klasse eine Kopie der ersten Seite der Geschichte, auf der nur der Titel steht und ein Bild der Hauptfigur zu sehen ist. Sie erhalten

die Aufgabe, auf diese Kopie zu schreiben, was ihnen am meisten an der Geschichte gefallen hat.

Textanalyse. Suyapa leitet die Referenz „Die Schildkröte ist ein Tier, das...“ angemessen ein und schafft damit eine wesentliche Voraussetzung für den Gebrauch der »pragmatischen Präsupponierung«, die es ihr erlaubt, innersprachliche indexikale Beziehungen zwischen der ersten und der zweiten Nennung der Referenz zu konstruieren: „wenn einer **sie** stört versteckt sie den Kopf“. Die Referenzausdrücke *sie* und das nicht genannte Subjekt „(er oder sie) versteckt den Kopf“ beziehen sich auf die Schildkröte.



LA TORTUGA Y LOS PATOS

La tortuga es un animal que sale de noche y cuando uno lo molesta esconde la cabeza en mi casita cerrada allí vive la tortuga por el agua y el camino voy y con techo y piso voy y allí se entra.

Die Schildkröte ist ein Tier das in der Nacht ausgeht und wenn einer sie stört versteckt sie den Kopf in meinem geschlossenen Häuschen da wohnt die Schildkröte auf dem Wasser und auf dem Weg gehe ich und mit Dach und Boden gehe ich und da geht sie hinein.

Abb. 12: Text „Die Schildkröte und die Enten“. Suyapa, 2. Kl.

Trotzdem verwirren die Propositionen „in meinem geschlossenen Häuschen“ und „auf dem Wasser und auf dem Weg gehe ich und mit Dach und Boden gehe ich“ die Leserinnen und Leser. Warum wechselt Suyapa plötzlich von einer deskriptiven Form in die Ich-Form?

Das Bild der Hauptfigur der Geschichte „Die Schildkröte und die Enten“ ruft in Suyapa wach, was sie über Schildkröten weiß. Ihr Wissen über die Welt der Schildkröten stammt bei dieser Schreibanfängerin aus zwei Hauptquellen, ihrem täglichen Leben, ihrer Interaktion mit Schildkröten – „Die Schildkröte ist ein Tier das in der Nacht ausgeht und wenn einer sie stört versteckt sie den Kopf... da wohnt die Schildkröte... und da geht sie hinein“ - sowie ihrem

ästhetisch-literarischen Wissen, in diesem Fall ein Rätsel, das die Schildkröten beschreibt – „in meinem geschlossenen Häuschen ... auf dem Wasser und auf dem Weg gehe ich und mit Dach und Boden gehe ich ...“.

Suyapa beginnt ihren Text mit der Beschreibung der Schildkröte ausgehend von ihren eigenen Ideen, sie verwebt und ergänzt sie mit Teilen eines Rätsels über Schildkröten, womit sie eine bessere Kontextualisierung ihres Textes erreicht. Die beste Form, den Leserinnen und Lesern zu sagen, wo die Schildkröte ihren Kopf versteckt, ist es, die Schildkröte selbst sprechen zu lassen: „in meinem geschlossenen Häuschen“. Um jeden Zweifel auszuräumen, betont Suyapa den bereits genannten Ort „Häuschen“ mit der vom Demonstrativverweis des Ortes „da“ eingeleiteten Aussage: „da wohnt die Schildkröte“. Danach lässt sie die Schildkröte weitersprechen: „auf dem Wasser und auf dem Weg gehe ich und mit Dach und Boden gehe ich“. Schließlich beendet Suyapa ihren Text mit einer Proposition, die mit dem Demonstrativsatz „und da geht sie hinein“ erneut den von der Schildkröte beschriebenen Ort hervorhebt, also ihren Panzer, ihr Haus.

Dieser Text ist zwar eine deutliche Manifestation des subjektiven Ausdrucks seiner Autorin, ihrer Faszination für die Schildkröten, aber sie verfolgt auch eine recht ausgefallene Strategie (Einarbeiten eines Rätsels), um ihre „innere Sprache“ über die „geschriebene Sprache“ auftauchen zu lassen, um eine für ihre Ausdrucksweise bezeichnende Kontextualisierung zu erreichen.

Allerdings zeigt die Tatsache, dass Suyapa in ihrem Text von einer deskriptiven oder narrativen Form in eine dialogisierte Form übergeht, ohne lexikalische Markierungen zu verwenden, welche die Grenze zwischen dem einen und dem anderen markieren, dass diese Schreibanfängerin zwar den „indirekten Diskurs“ verwendet, aber noch nicht die notwendigen metapragmatischen Sprachmechanismen entwickelt hat, um dies in angemessener Form zu tun, d.h. die es ihr erlauben, einen Referenz Ausdruck wie „und die Schildkröte sagte“ zu verwenden, um sich auf ein linguistisches Bezugswort wie „in meinem geschlossenen Häuschen“ zu beziehen. (Wertsch, 1995:164)

Narrative Superstruktur. Suyapas Text lässt sich in die Kategorie *Einführung* oder *Rahmen* der Geschichte „Die Schildkröte und die Enten“ einordnen, da er die Hauptfigur der Geschichte beschreibt.

6.2.1.3 Textentwicklung Suyapas (Ende 1. Klasse bis Anfang 2. Klasse)

6.2.1.3.1 Textentwicklung

Trotz der kurzen Zeit (fünf Monate) zwischen der Produktion des ersten und des zweiten Textes lässt sich in Suyapas Textentwicklung ein deutlicher Fortschritt feststellen. Der erste

Text weist noch eine „singeladene“ Formulierung auf, ein „Sinnkonzentrat“, und ist daher prädikativen Charakters. Der zweite hingegen zeigt bereits *Anfänge kontextualisierter Formulierung*, was in der angemessenen Einführung der Referenz und der Konstruktion innersprachlicher indexikaler Beziehungen zwischen der ersten und zweiten Nennung der Referenz deutlich wird.

Trotz dieser Fortschritte in der Textentwicklung Suyapas ist klar, dass ihre Texte Ausdruck ihrer eigenen subjektiven Ausdrucksweise sind und daher dem sprachlichen Zeichen **Symptomfunktion** zugewiesen wird. Wie Augst et al. (2007: 353) allerdings darlegen, bildet diese Form subjektiver Emotionalität zu Beginn der Textentwicklung in Stufe 1 den Motor der Entwicklung.

6.2.1.3.2 Syntaktische Entwicklung

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Suyapa markiert ihren Text „Die Schildkröte und die Enten“, also seine „externen Grenzen“ (Ferreiro, 1996: 156), mit Interpunktionszeichen: Der Text beginnt mit Großbuchstaben und endet mit einem Punkt.

Linguistische Varietät. Der zweite Text Suyapas enthält auch eine der linguistischen Varietäten des von den Lenca gesprochenen Spanisch: der undifferenzierte Gebrauch der Pronominalform *lo* in ihrer Funktion als direktes Objekt unabhängig davon, ob dieses maskulin oder feminin ist: „cuando uno *lo* molesta (la tortuga) esconde la cabeza...“ (wenn einer *ihn* stört versteckt (die Schildkröte) den Kopf).

Syntaktische Struktur. Der zweite Text Suyapas weist bereits mit Hilfe des Relativpronomens *que* (*das*) und der Konditionalkonjunktion *cuando* (*wenn*)¹⁰³ konstruierte untergeordnete Sätze auf. In ihrem Text sind das sogar die vorherrschenden Konstruktionen und nicht die koordinierten Sätze, wie zu erwarten wäre. (s. Stufe 1, Abschnitt 3.2.3 dieser Arbeit)

¹⁰³ „la tortuga es un animal *que* sale de noche y *cuando* uno lo molesta esconde la cabeza“ („die Schildkröte ist ein Tier *das* in der Nacht ausgeht und *wenn* einer sie stört versteckt sie den Kopf“)

6.2.2 Fallstudie 2: Textentwicklung bei Valentin

6.2.2.1 Der Maulwurf! (geschrieben am 20.08.1999; 2. Klasse; 7 J. 7 Mon.)

Aufgabenstellung. Die Lehrerin fordert die Kinder der ersten und zweiten Klasse auf, das Titelblatt der Geschichte „Da kommt der böse Maulwurf!“ (Waddell, 1999) anzuschauen und ihren Titel zu lesen. Dann fragt sie die Kinder, worum es in der Geschichte geht. Im Anschluss liest sie die Geschichte vor, wobei die Kinder fortlaufend die Bilder betrachten. Nach der Lektüre kommentieren die Kinder die Geschichte. Zum Schluss fordert die Lehrerin die Kinder auf, die Geschichte zu schreiben.

Textanalyse. Beim ersten Lesen erscheint Valentins Geschichte verwirrend. Der Maulwurf flieht vor sich selbst: „Der Maulwurf! stieg den Rücken von Camilo hoch und stieg die Leiter hinauf damit der Maulwurf ihn nicht auffrisst.“ Diese Verwirrung ist nicht nur auf die externe Präsentation der Geschichte oder das direkte Angrenzen des Titels an den Beginn der Geschichte zurückzuführen, sondern vor allem auf das Fehlen des Subjekts, über das in den ersten beiden Propositionen gesprochen wird.

Das Subjekt wird nicht explizit genannt, die Referenz wird also nicht eingeführt. Das macht Valentins Text prädikativ. Zum Zeitpunkt des Schreibens war es für diesen Schreibanfänger sicherlich klar, über wen er schrieb, d.h. das Subjekt war in seiner „inneren Sprache“ vorhanden und er sah daher keine Notwendigkeit, es explizit zu nennen.

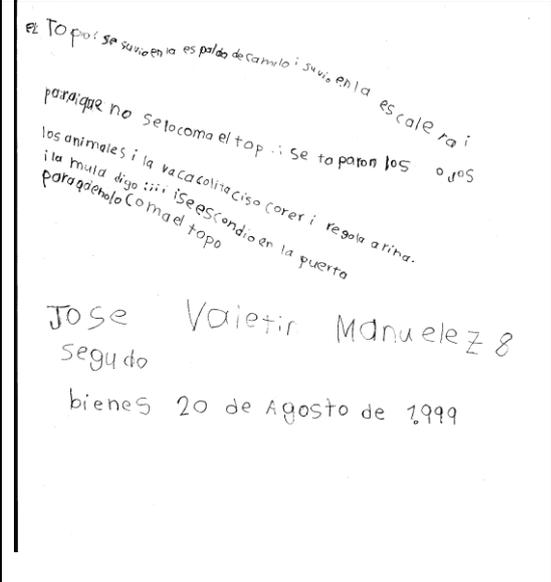
| | |
|---|--|
|  <p>El Topo! se subió en la espalda de Camilo i subió en la escalera i para que no se lo coma el topo i se taparon los ojos los animales i la vaca colita quiso correr i regó la harina. i la mula dijo iii i se escondió en la puerta para que no lo coma el topo</p> <p>Jose Valentin Manuelez 8 segundo bienes 20 de Agosto de 1999</p> | <p>El topo! se subió en la espalda de Camilo i subió en la escalera i para que no se lo coma el topo i se taparon los ojos los animales i la vaca colita quiso correr i regó la harina. i la mula dijo iii i se escondió en la puerta para que no lo coma el topo</p> <p>José Valentín Manuelez 8 segundo Viernes 20 de agosto de 1999</p> <p>Der Maulwurf! stieg auf den Rücken von Camilo und stieg die Leiter hinauf und damit der Maulwurf ihn nicht auffrisst und die Tiere hielten sich die Augen zu und die Kuh colita wollte rennen und verschüttete das Mehl. und das Maultier sagte iii und versteckte sich in der Tür damit der Maulwurf es nicht auffrisst</p> <p>Jose Valentin Manuelez, 8 Jahre, zweite. Freitag 20. August 1999</p> |
|---|--|

Abb. 13a: Text „Der Maulwurf!“. Valentin, 2. Kl.

Die Nichteinführung der Referenz führt auch zum Gebrauch des deiktischen *lo* (*ihn*) in „para que no se *lo* coma el topo“ (damit der Maulwurf *ihn* nicht auffrisst), d.h. eine außersprachliche indexikale Beziehung, bei welcher das Bezugswort des *lo* kognitiv im Kopf

Valentins vorhanden sein kann oder ist, es im außersprachlichen Kontext verbleibt, also in den Bildern der Geschichte, oder in der Sprechsituation (s. Aufgabenstellung): „alle“ haben die Geschichte gehört, die Bilder angesehen und über die Geschichte gesprochen, wissen also, wer das Subjekt ist. Es ist daher nicht notwendig, explizit zu nennen ‚wer den Rücken hoch stieg‘ und ‚wer die Leiter hinauf stieg‘, „dass zusätzlich zu dem außersprachlichen Kontext, der Kontext einer sprachlichen Äußerung »den vorherigen sprachlichen Kontext im Diskurs« einschließt“ (Wertsch, 1996:180).

Valentin hat sich die wesentlichen Normen der Schrift noch nicht angeeignet, d.h. die Einführung der Referenz über das linguistische Zeichen, damit sein Text von Anfang an von jeder beliebigen Leserin/jedem beliebigen Leser, also auch ihm selbst, verstanden werden kann. Ein Jahr und acht Monate später, als er seine Geschichte erneut liest, führen das fehlende Subjekt sowie das Angrenzen des Titels an den Textkörper dazu, dass er einen Bruch seiner textuellen Makrostruktur verursacht, den er nicht bewältigen kann. Valentin nimmt den Titel des Textes „Der Maulwurf“ (El topo) als Subjekt der beiden ersten Sätze, was zur Inkohärenz führt, dass der Maulwurf vor sich selbst flieht: „Der Maulwurf stieg den Rücken von Camilo hoch und stieg die Leiter hinauf damit der Maulwurf ihn nicht auffrisst.“ (s. jeweils Zeilen 12 und 15).

Ausschnitt aus dem Protokoll des Interviews mit Valentin, Sitzung zur Textüberarbeitung (s. Anhang 10.1.1)

- 1 AG: Gut. Und was wäre dann der erste Gedanke der Geschichte?
VM: Stieg hoch.
AG: Nein, der ganze Gedanke. Was ist der erste Gedanke, den du hier geschrieben hast? Wie weit geht dieser Gedanke?
- 5 VM: Der Maulwurf.
AG: Aber du hast mir gesagt, dass das der Name der Geschichte ist. Würdest du dann nochmal schreiben ‚Der Maulwurf stieg hoch‘?
VM: Ja.
AG: Dann schreibst du hier oben den Namen der Geschichte hin, damit man es unterscheiden kann.
- 10 VM: (Schreibt oben in der Mitte <Der Maulwurf>)
AG: So, jetzt, bis wohin geht der erste Gedanke? Wo fängt der erste Gedanke an?
VM: Der Maulwurf.
AG: Der Maulwurf. Und bis wohin geht er? Lies und sag mir bis wohin der Gedanke geht.
VM: „Der Maulwurf stieg auf den Rücken von Camilo und stieg auf die Leiter hinauf“
- 15 ...
AG: Fang nochmal an.
VM: „Der Maulwurf stieg auf den Rücken von Camilo, stieg die Leiter hinauf damit der Maulwurf ihn nicht auffrisst sie hielten sich die Augen zu ...“
AG: Siehst du? „Damit der Maulwurf ihn nicht auffrisst“. Hier steht etwas Seltsames. Valentin, was ist es wohl? Weil es sagt... Gut, die Geschichte heißt „Der Maulwurf“ aber dann steht hier „Der Maulwurf stieg auf den Rücken von Camilo und stieg die Leiter hinauf damit der Maulwurf ihn nicht auffrisst“. Ist es der Maulwurf, der auf Camilos Rücken steigt?
- 20 VM: ...
AG: ... Weil hier etwas seltsam scheint. Was passiert?
VM: ...

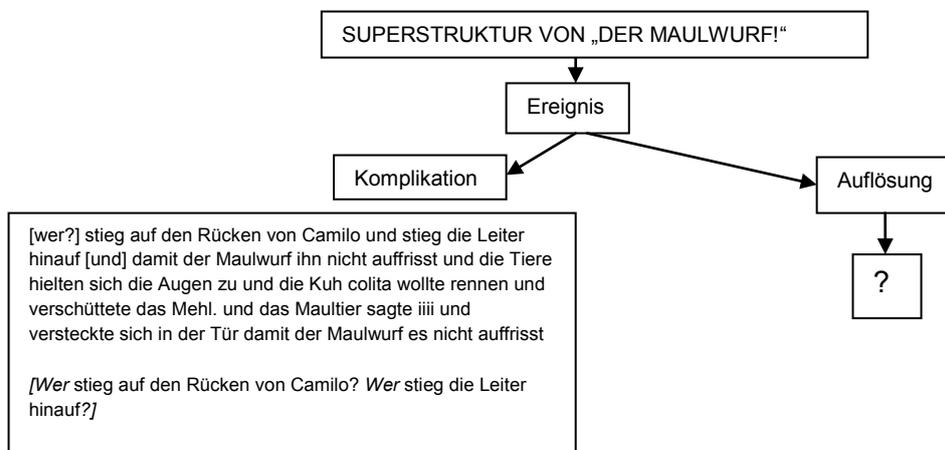
AG: Gut. Am besten ist es, dass wir etwas tun! Wir lesen die Originalgeschichte nochmal!

Valentin versucht diesen Widerspruch nach dem erneuten Lesen der Originalgeschichte zu lösen. „Der Maulwurf stieg auf den Rücken von Camilo und stieg die Leiter hinauf, damit die Maus ihn nicht auffraß.“ (s. untenstehenden überarbeiteten Text) Während in der ersten Version des Textes alle Tiere vor dem Maulwurf fliehen, flieht selbiger im überarbeiteten Text vor der Maus, die das in seinem ersten Text fehlende Subjekt ist. Augenscheinlich wird der Widerspruch gelöst, allerdings nur in den ersten Propositionen und nicht im ganzen Text.

| | |
|---|---|
| <p><i>El topo</i></p> <p><i>El topo subio en la espalda de comilo y subio en la escalera para que nose lo ^{comiera} el raton. y se taparon los ojos los animales. y la vaco colita quiso correr y rego la harina y la mula dijo iiii y se escondio alado de la Puerta para que no la comiera el topo.</i></p> <p><i>Jose Valentin Manuelez 8 años Segundo grado Viernes 20 de agosto de 1999</i></p> | <p>El topo</p> <p>El topo subió en la espalda de camilo y subió en la escalera para que no se lo comiera el ratón. y se taparon los ojos los animales. Y la vaca colita quiso correr y regó la harina y la mula dijo iiii y se escondió al lado de la puerta para que no se la comiera el topo.</p> <p>José Valentín Manuelez 8 años Segundo grado viernes 20 de agosto de 1999</p> <p>Der Maulwurf</p> <p>Der Maulwurf stieg auf den Rücken von Camilo und stieg die Leiter hinauf damit die Maus ihn nicht auffraß. und die Tiere hielten sich die Augen zu. Und die Kuh colita wollte rennen und verschüttete das Mehl und das Maultier sagte iiii und versteckte sich neben der Tür damit der Maulwurf es nicht auffraß.</p> <p>Jose Valentin Manuelez, 8 Jahre alt. Zweite Klasse Freitag, 20. August 1999</p> |
|---|---|

Abb. 13b: Überarbeiteter Text „Der Maulwurf“. Valentin, 4. Kl.

Narrative Superstruktur. Die narrative Superstruktur von Valentins Text weist zwar eine Komplikation auf, bietet aber wie unten in Schema 8 dargestellt keine Lösung. Die Leserin/der Leser bleiben in der Luft hängen, weil man nicht weiß, wie die Geschichte endet.



Schema 8: Superstruktur von „Der Maulwurf!“ (Valentin, 2. Kl.)

Syntaktische Entwicklung

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Valentin markiert eine der externen Grenzen seines Textes, den Titel seiner Geschichte, mit einem großgeschriebenen Anfangsbuchstaben und Ausrufezeichen: „El topo!“ (Der Maulwurf!). Es gibt auch einen Punkt innerhalb des Textes: „i regó la harina.“ (und verschüttete das Mehl.). Da Valentin jedoch keinen Großbuchstaben verwendet, um diese „interne Texteinheit“ (Ferreiro, 1996:134) oder die nächste zu beginnen, kann dieser Punkt nicht als die Markierung einer internen Texteinheit angesehen werden.

Linguistische Varietät. Valentins Text enthält eine von den Lenca gesprochenen linguistische Varietät: die Pronominalform *lo* in ihrer Funktion als Objekt, das sich hier auf das feminine Syntagma *la mula* bezieht: „i *la mula* dijo iiiii i se escondió en la puerta para que no *lo* coma el topo“ (und das Maultier sagte iiiii und versteckte sich in der Tür damit der Maulwurf es nicht auffrisst).

Syntaktische Struktur. Die Folge koordinierter Sätze dominiert den Text. Sie sind über die Konjunktion „und“ verbunden. Damit erhält der Text eine linear-»additive« Struktur und einen der gesprochenen Sprache zugehörigen kumulativen Charakter (Ong, 1987:42). Es gibt jedoch auch zwei (2) untergeordnete Finalsätze¹⁰⁴.

6.2.2.2 Die dumme Gans (geschrieben am 01.06.2000; 3. Klasse; 8 J. 5 Mon.)

Aufgabenstellung. Die Lehrerin fordert die Kinder auf, den Titel der Geschichte „Die dumme Gans“ (Stoll Walsh, 1998) zu lesen und die Bilder der Geschichte anzuschauen und sich entsprechend vorzustellen, wovon die Geschichte handelt. Danach liest sie die Geschichte vor und die Kinder besprechen, ob ihre Vermutungen richtig waren und warum die Geschichte so heißt. Zum Schluss werden die Kinder aufgefordert, die Geschichte zu schreiben und zu illustrieren.

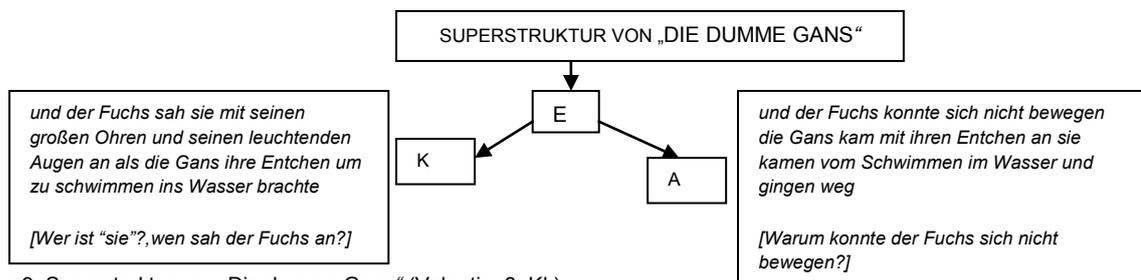
Textanalyse

Narrative Superstruktur. Valentins Geschichte zeigt eine Komplikation und eine Auflösung und damit die Superstruktur-Kategorien für die Darstellung eines Ereignisses. Der zweite Text Valentins weist also bereits den *Kern der narrativen Struktur* auf. (s. untenstehendes Schema 9: „Superstruktur von »Die dumme Gans«“)

¹⁰⁴ „(er) stieg auf den Rücken von Camilo und stieg auf die Leiter und *damit der Maulwurf ihn nicht frisst*“ und „und (das Maultier) versteckte sich in der Türe *damit der Maulwurf es nicht frisst*...“.

| | |
|---|--|
| <p>max y Gladys cuando la Gansa y el zorro la vio con sus grandes orejas y con sus ojos brillantes cuando la Gansa llevo a sus patitos a nadar en el agua y el zorro no se podia moverse lo Gansa llevo con sus patitos venianole nadardel agua y se fueron Termino el cuento con el zorro y la Gansa tonta.</p>  <p>Jose Valentin Manuelez 8 años Tercer Grado 01.06.00 (a)</p> | <p><i>La gansa tonta</i></p> <p>Max y Gladys cuando la Gansa¹⁰⁵ y el zorro la vio con sus grandes orejas y con sus ojos brillantes cuando la Gansa llevo a sus patitos a nadar en el agua y el zorro no se podia moverse la Gansa llevo con sus patitos venianole nadardel agua y se fueron Termino el cuento con el zorro y la Gansa tonta.</p> <p>José Valentín Manuelez 8 años tercer grado</p> <p><i>Die dumme Gans</i></p> <p>Max und Gladys als die Gans und der Fuchs sah sie mit seinen großen Ohren und seinen leuchtenden Augen an als die Gans ihre Entchen¹⁰⁶ um zu schwimmen ins Wasser brachte und der Fuchs konnte sich nicht bewegen die Gans kam mit ihren Entchen an sie kamen vom Schwimmen im Wasser und gingen weg Das Märchen vom Fuchs und der dummen Gans ist zu Ende.</p> <p>Jose Valentin Manuelez 8 Jahre alt dritte Klasse</p> |
|---|--|

Abb. 14: Text „Die dumme Gans“. Valentin, 3. Kl.



Schema 9: Superstruktur von „Die dumme Gans“ (Valentin, 3. Kl.)

Nach mehreren Versuchen, das Märchen zu beginnen („Max und Gladys...“, „als die Gans ...“), die als Textplanungsmomente angesehen werden können, stößt Valentin bei der Herstellung der Referenzen in seinem Text erneut auf Schwierigkeiten. Die Referenzen werden entsprechend mit einem bestimmten Artikel „el zorro“ (**der** Fuchs) und dem Pronomen „la“ (sie) eingeführt. Ein bestimmter Referenz Ausdruck (oder ein Pronomen, Anm. d. Verf.) setzen eine vorherige Referenz voraus (die pragmatische Präsupponierung) (Wertsch, 1996:180), auf die sich die zweite Nennung beziehen kann. Die erste Nennung der Referenz, die ja dem Referenzobjekt seine Existenz oder Identität verleiht, wird mit einem unbestimmten Referenz Ausdruck konstruiert, wie z.B. „ein Fuchs“, „eine Gans“. Valentins erste Nennung der Referenz erfolgt über einen bestimmten Ausdruck und ein Pronomen, da

¹⁰⁵ Das Wort „Gansa“ wird in Großbuchstaben belassen, weil Valentin es so schrieb, möglicherweise, um die Protagonistin hervorzuheben.

¹⁰⁶ Beim Durchsehen der Bilder der Geschichte nennt die Lehrerin die Gänseküken „Entchen“

die pragmatische Präsupponierung für ihn implizit ist, sie besteht in seiner „inneren Sprache“. Demnach stellt „la“ (sie) ein deiktisches Pronomen dar und verleiht seinem Text einen *sympraktischen Charakter*.

Das zeigt, dass Valentin noch keine „inersprachlichen indexikalen Beziehungen“ (Wertsch, 1996: 180ff.) konstruieren kann, d.h. Beziehungen zwischen bestimmten gegebenen Zeichen (ebd., 1996: 190)¹⁰⁷. Die Konstruktion solcher Beziehungen ist grundlegend für die Textentwicklung, besonders für die Autoreferentialität des Textes und damit der Schrift.

Es ist zudem nicht klar, warum „der Fuchs sich nicht bewegen konnte“ und warum das Märchen „Die dumme Gans“ heißt. Diese Information besteht vielleicht noch in seiner „inneren Sprache“ und er schafft es nicht, sie explizit auszudrücken, oder er glaubt, dass sowieso „alle“ wissen, warum „der Fuchs sich nicht bewegen konnte“ und wer die dumme Gans ist, und sieht daher keine Notwendigkeit, diese Information explizit zu nennen. Dieses Fehlen von Informationen verleiht seinem Text auch *prädikativen Charakter*, da in diesen beiden Fällen die für den Kontext des Textes und das komplette Verständnis der Leserin/des Lesers *notwendigen Informationen nicht explizit gegeben werden*.

Syntaktische Entwicklung

Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Der Punkt am Ende des Textes „Terminó el cuento con el zorro y la Gansa tonta.“ (Die Geschichte vom Fuchs und der dummen Gans ist zu Ende.) und die Großbuchstaben zu Beginn des Titels und des letzten Satzes können als Anfänge des Prozesses der Textorganisation mit Hilfe der Interpunktion gesehen werden. Ferreiro beschreibt diesen Prozess unter anderen als eine Form, die externen Grenzen des Textes zu markieren (Ferreiro 1996: 156). Die Autorin stellt dar, wie „[d]ie Interpunktion von den externen Grenzen des Textes ausgehend fortschreitet bis zur Begrenzung textinterner Räume“ (ebd.).

Syntaktische Struktur. Valentins Text enthält einen untergeordneten Satz, in dem ein Infinitivsatz erscheint¹⁰⁸. Damit gibt es einen untergeordneten Satz zweiten Grades. Im Anschluss und bis zum Textende werden koordinierte Sätze aneinander gereiht. Im Gegensatz zu seinem ersten Text sind hier die durch Juxtaposition erreichte Kohäsion und Kohärenz dieser Folge koordinierter Sätze ohne Konnektor hervorzuheben.

¹⁰⁷ Anzeichen für die Fähigkeit, Referenzen herzustellen und sie in der Narration zu erhalten, sind unter anderen die erste Nennung der Referenz mit einem unbestimmten Ausdruck und der entsprechende Gebrauch der Anapher. Beherrscht ein Kind die sprachlichen Mechanismen der Darstellung von innersprachlichen indexikalen Beziehungen, macht es einen äußerst wichtigen Schritt in der Konstruktion der Zeichen-Zeichen-Beziehungen. (Wertsch, 1996: 185-189)

¹⁰⁸ „y el zorro la vio con sus grandes orejas y con sus ojos brillantes *cuando* la Gansa llevó a sus patitos *a nadar* en el agua“ (und der Fuchs sah sie mit seinen großen Ohren und seinen leuchtenden Augen an *als* die Gans ihre Entchen *um zu schwimmen* ins Wasser brachte)

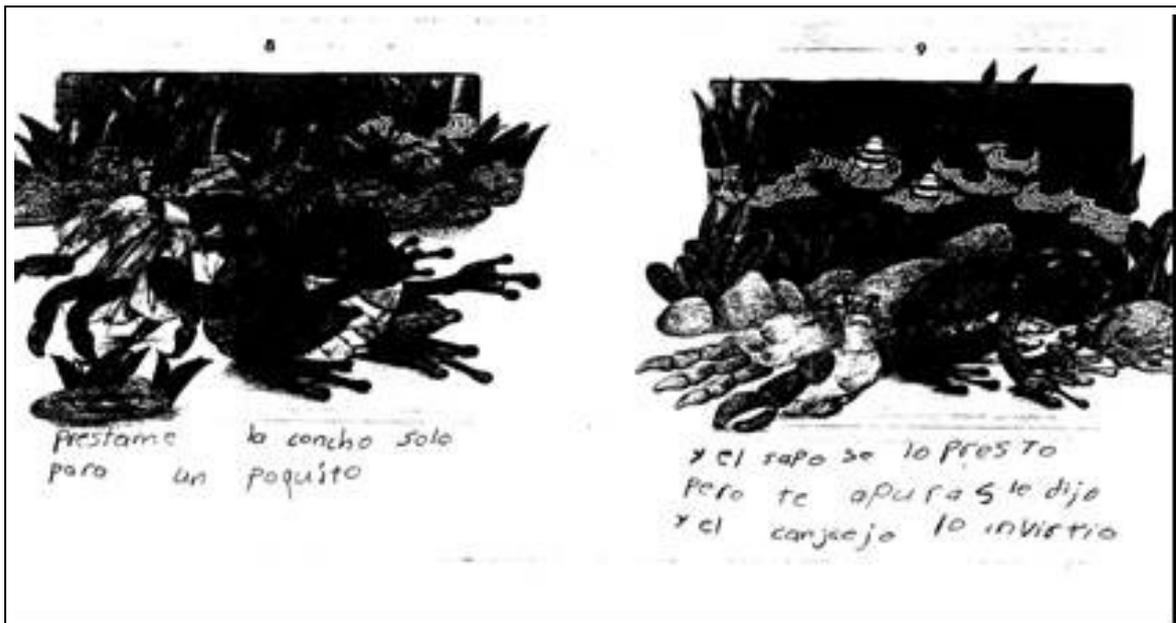
6.2.2.3 Der Panzer des Frosches (geschrieben am 16.11.2000; 3. Klasse; 8 J., 10 Mon.)

| | |
|---|---|
|  | |
| <p>José Valentin Manuélz, 3. Klasse, 8 J./10 Mon. Escuela España, 16. Nov. 2000</p> | <p>La concha del sapo Der Panzer des Frosches</p> |

| | |
|--|--|
|  | |
| <p>una mañana tan feliz salió un sapo a cantar an einem sehr schönen Morgen kam ein Frosch heraus um zu singen</p> | <p>y el sapo salía a cantar cuando llovía todas las mañanas und der Frosch ging jeden Morgen wenn es regnete hinaus um zu singen</p> |

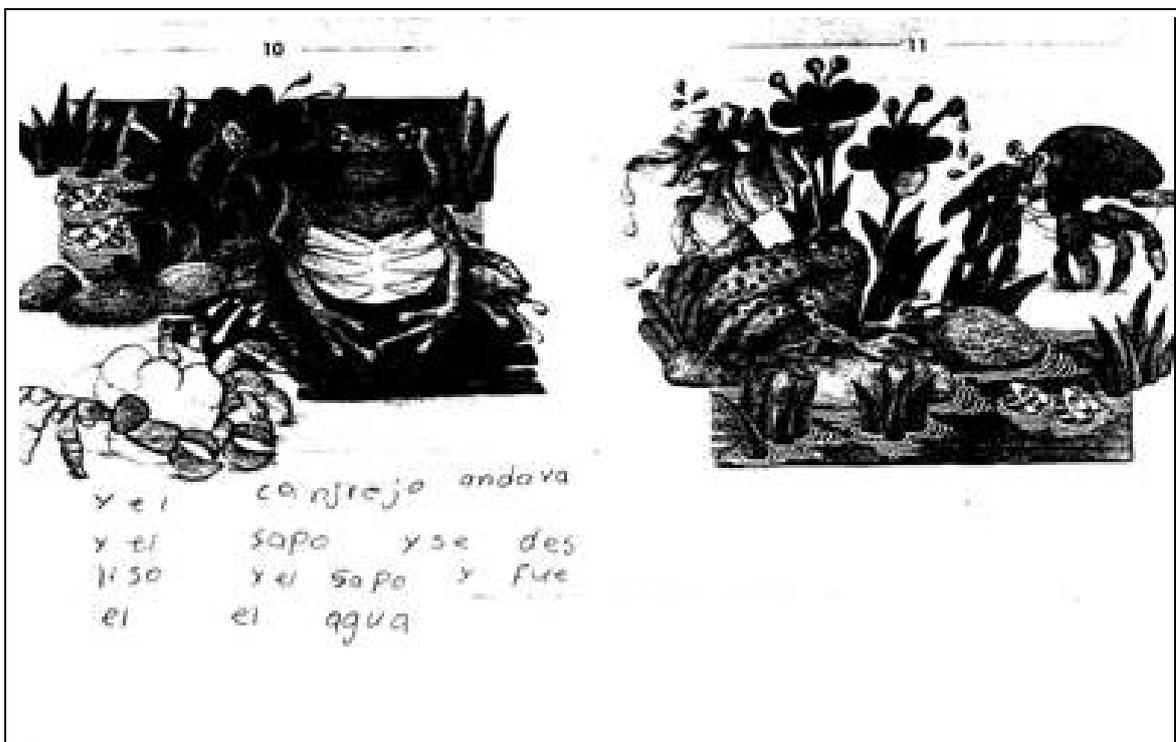
| | |
|---|---|
|  <p>4</p> <p>el sapo le dijo al cangrejo que ases tas escondido allí</p> |  <p>5</p> <p>mejor vamos a caminar yo no quiero mojarme</p> |
| <p>el sapo le dijo al cangrejo qué hacés tan escondido allí <i>der Frosch sagte dem Krebs was machst du da so versteckt</i></p> | <p>mejor vamos a caminar yo no quiero mojarme <i>am besten gehen wir laufen ich will nicht nass werden</i></p> |

| | |
|--|--|
|  <p>6</p> <p>si me prestas la concha si vamos a caminar</p> |  <p>7</p> <p>y el sapo le dijo subite y metete debajo de la concha y no lo cubrió y le dijo el cangrejo no nos agarra los dos</p> |
| <p>si me prestás la concha sí vamos a caminar <i>wenn du mir den Panzer leihst gehen wir laufen</i></p> | <p>y el sapo le dijo subite y metete debajo de la concha y no lo cubrió y le dijo el cangrejo no nos agarra (a) los dos <i>und der Frosch sagte ihm komm herauf und schlüpf unter den Panzer und er bedeckte ihn nicht und der Krebs sagte ihm er reicht nicht für uns beide</i></p> |

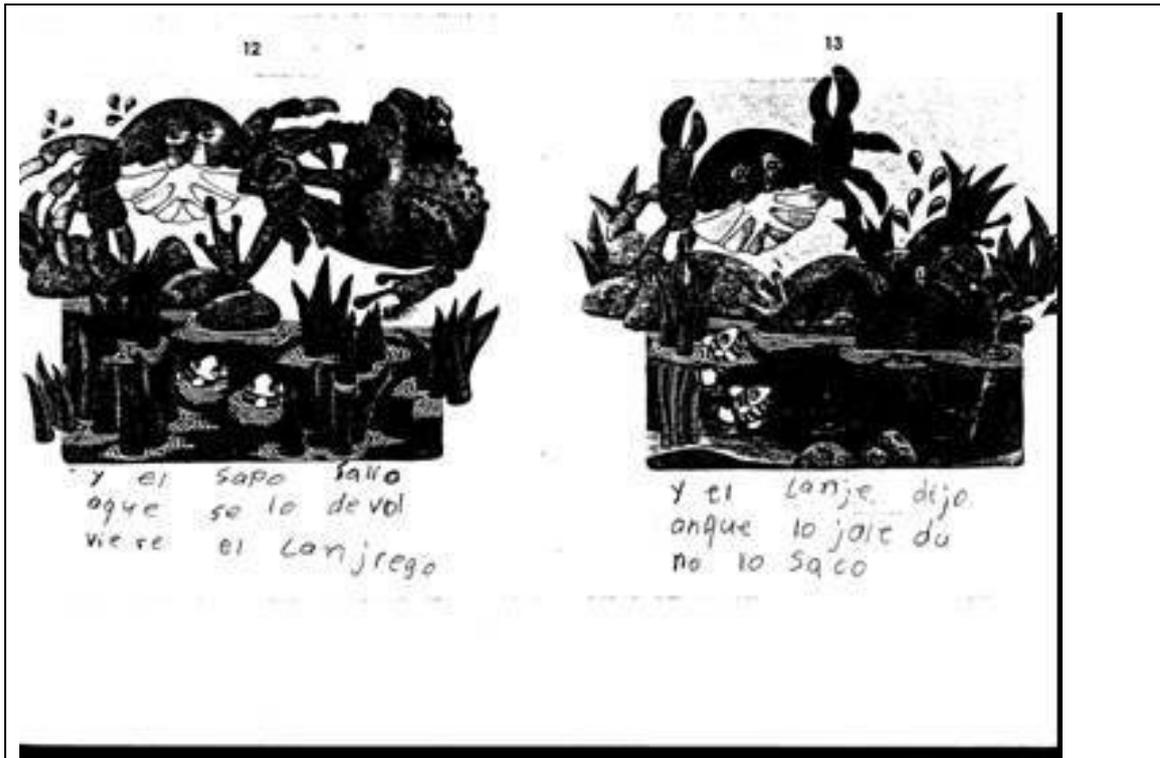


prestame la concha solo para un poquito
leih mir den Panzer nur ein Bisschen

y el sapo se lo prestó pero te apurás le dijo y el [cangrejo] (sapo) le advirtió
und der Frosch lieh ihn ihm aber beeile dich sagte er ihm und der [Krebs] (Frosch) warnte ihn



y el cangrejo andaba y el sapo y se deslizó y el sapo y (se) fue en el agua
und der Krebs ging und der Frosch und er rutschte aus und der Frosch und er fiel ins Wasser



y el sapo salió a que se lo devolviera el cangrejo
und der Frosch kam heraus damit der Krebs ihn ihm zurückgab

y el cangrejo dijo aunque lo jale duro no lo saco
und der Krebs sagte obwohl ich fest an ihm ziehe geht er nicht ab



y el sapo lo esperó para que le diera la concha
und der Frosch wartete auf ihn damit er ihm den Panzer gab

el sapo se sentó en una piedra
der Frosch setzte sich auf einen Stein

Abb. 15: „Der Panzer des Frosches“. Valentin, 3. Kl.

Aufgabenstellung. Die Lehrerin liest den Kindern der ersten bis zur sechsten Klasse das Märchen „Der Panzer des Frosches“ vor, die währenddessen die Bilder dazu betrachten. Unter Anleitung der Lehrerin besprechen dann alle die Geschichte (um was/wen geht es, was passierte zuerst, danach, wie endet die Geschichte etc.). Auf Bitten der Kinder liest die Lehrerin die Geschichte erneut vor. Im Anschluss bilden die Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse Paare mit denen der ersten und zweiten Klasse und lesen ihnen das Märchen vor. Am Ende teilt die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern der dritten bis zur sechsten Klasse eine Kopie des Märchens in Bildern und ohne Text aus und fordert sie auf, das Märchen zu erzählen.

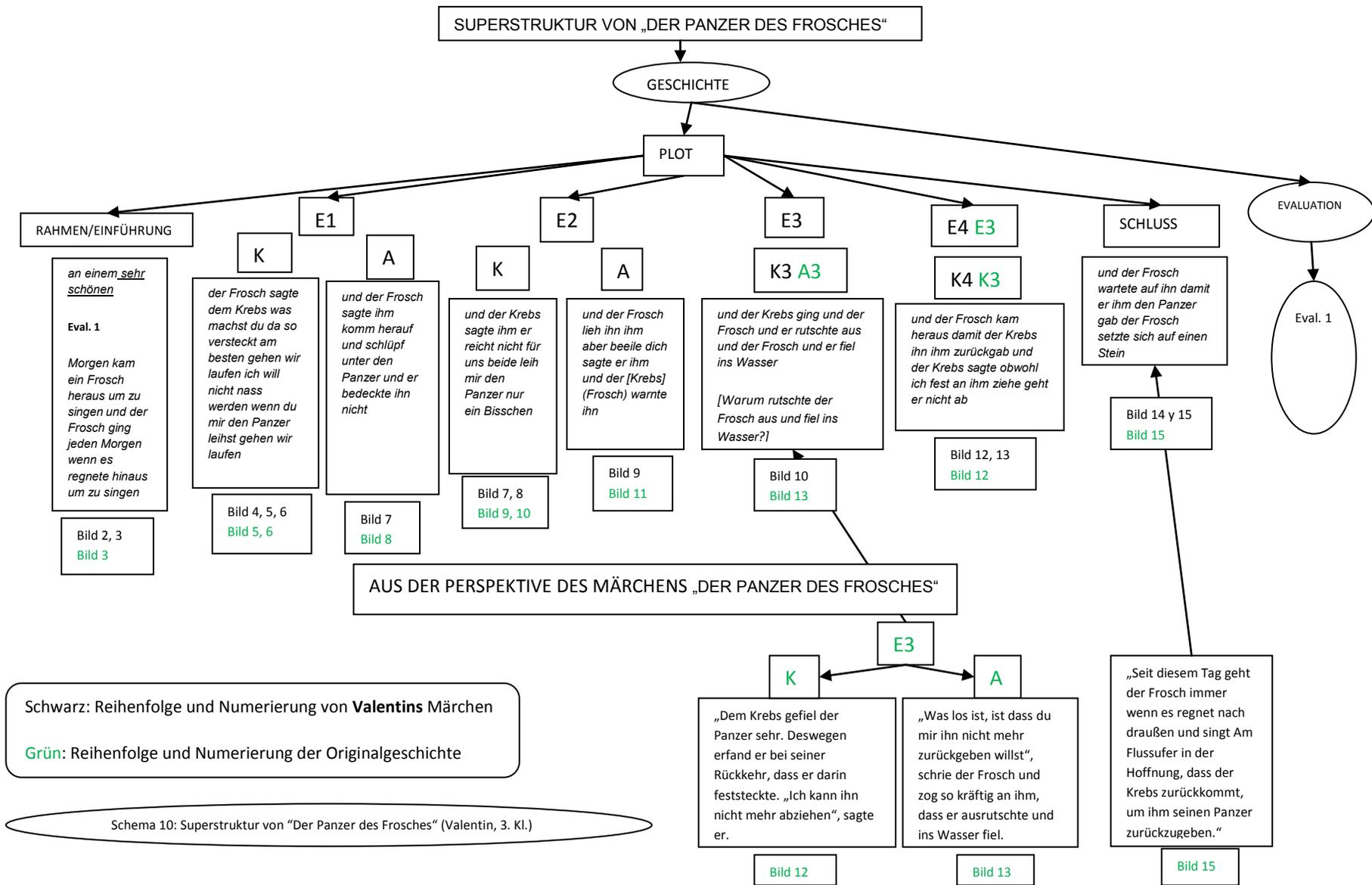
Textanalyse

Narrative Superstruktur. Diese Geschichte zeigt einen deutlichen Qualitätssprung in der Textentwicklung Valentins, da sie eine narrative Superstruktur mit ihren verschiedenen Kategorien zeigt. Der Text enthält also nicht mehr nur einen Erzählkern, also ein *Ereignis* (Komplikation + Auflösung), sondern auch einen *Plot* (Rahmen + Ereignisse + Ende). Durch die Einführung der *Evaluation* „una mañana *tan feliz* salió un sapo a cantar“ (an einem *sehr schönen* Morgen kam ein Frosch heraus um zu singen) im Rahmen oder der Einführung fällt der Text außerdem in die Kategorie der *Geschichte* (Plot + Evaluation): „Zusammen mit dem *Plot* bildet die *Evaluation* die eigentlichen *Geschichte*, hier als terminus technicus benutzt.“ (van Dijk, 1980:142). (S. untenstehendes Schema 10: Superstruktur von „Der Panzer des Frosches“)

Trotzdem erleidet die Textkohärenz in Ereignis 3 einen Bruch. Warum rutschte der Frosch aus und fiel ins Wasser? Valentin merkt, dass er ein Ereignis vergessen hat. Daher das deutliche Zögern bei der Formulierung des Ereignisses 3¹⁰⁹ und die Superposition der Ereignisse 4 und 3, die sich jeweils auf die Komplikation und Auflösung des Ereignisses 3 in der Originalgeschichte beziehen. (s. untenstehendes Schema der „Superstruktur von »Der Panzer des Frosches«“). Im Ereignis 4¹¹⁰ findet Valentin – mit Sicherheit gestützt auf die Bilder – jedoch mit dem Ausdruck „und der Frosch kam heraus...“ wieder sicher zur Kohärenz seiner Geschichte. Schließlich gibt er seiner Geschichte ein Ende, dass die Leserin/den Leser in Unwissenheit lässt: „und der Frosch wartete auf ihn damit er ihm den Panzer gab...“ (s. Bilder 14 und 15). Es bleibt die Frage, ob der Krebs jemals zurückkam, um dem Frosch den Panzer zurückzugeben.

¹⁰⁹ „und der Krebs ging (...) und der Frosch (...) und er rutschte aus und der Frosch (...) und er fiel ins Wasser“ (Bild 10)

¹¹⁰ „und der Frosch kam heraus damit der Krebs sie ihm zurückgab und der Krebs sagte obwohl ich fest an ihm ziehe geht er nicht ab“ (Bilder 12 und 13).



Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz. Valentin führt die Referenz angemessen in seinem Text ein. Nicht nur führt er den Rahmen oder die Welt ein, in dem oder der die Geschichte spielt, sondern gebraucht auch unbestimmte Ausdrücke, respektive „an einem Morgen“ und „ein Frosch“¹¹¹ zur Einführung der Referenz. Valentin schafft also die Grundbedingung für die Konstruktion der „pragmatischen Präsupponierung“, auf die sich die folgenden Nennungen der Referenz beziehen können. Mit der ersten und zweiten Nennung der Referenz gibt der junge Schreiber der Referenz eine Existenz und Identität.

Ein von Valentin häufig eingesetztes Mittel zur Erhaltung der Referenz in seinem Text, das er auch schon in seinem vorigen Märchen „Die dumme Gans“ verwendet hat, ist die Anapher, wie folgendes Beispiel zeigt: „y el sapo *le* dijo subite y metete debajo de la concha y no *lo* cubrió y *le* dijo el cangrejo...“ (und der Frosch sagte *ihm* komm herauf und schlüpf unter den Panzer und er bedeckte *ihn* nicht und der Frosch sagte *ihm* er reicht nicht für uns beide) (s. Bild 7). Die beiden ersten Personalpronomen *le* und *lo* (ihm und ihn) beziehen sich auf den Ko-Protagonisten des Märchens, „der Krebs“, der zuvor von Valentin im Text zu Bild 4 eingeführt worden war. Das dritte Personalpronomen *le* (ihm) bezieht sich auf „der Frosch“. In diesem Fall wird die Referenz über „anaphorische Pronomen“ (Wertsch, 1996:183) aufrecht erhalten.

Im Ereignis 4 scheint es, als ob Valentin das deiktische „lo“ gebraucht: „y el sapo salió a que se *lo* devolviera el cangrejo“ (und der Frosch kam heraus damit der Krebs ihn ihm zurückgab). Was ist hier dieses *lo*, was wollte der Frosch, dass ihm der Krebs zurückgäbe? Da der Referent des „lo“ (ihn) „la concha“ (der Panzer) ist, ist er im Kontext des Textes präsent, d.h. im Bild. Außerdem hat Valentin die Referenz bereits über ein sprachliches Mittel eingeführt, sodass *lo* hier nicht als deiktisches Element betrachtet werden kann, sondern eher als eine Anapher und damit als eine innersprachliche indexikale Beziehung.

Es ist zu betonen, dass die immer häufiger gebrauchte Konstruktion innersprachlicher indexikaler Beziehungen Valentins Text zunehmend Autoreferentialität verleiht. Der junge Schreiber benutzt sogar zum ersten Mal „indirekte Rede“, was Wertsch als eine der »metapragmatischen« Verwendungen der Sprache¹¹² ansieht (Wertsch, 1996:190). Im Beispiel „y el sapo le dijo subite y metete debajo de la concha“ (und der Frosch sagte ihm komm herauf und schlüpf unter den Panzer) bilden sowohl der Referent „subite y metete debajo de la concha“ (komm herauf und schlüpf unter den Panzer) als auch der

¹¹¹ „an einem sehr schönen Morgen kam ein Frosch heraus um zu singen“ (s. Bild 2)

¹¹² Wertsch sieht den metapragmatischen Gebrauch der Sprache als den zweiten Typ innersprachlicher indexikaler Beziehungen an, bei dem der Referent verbal ist oder über das sprachliche Mittel konstruiert wird, das sich von den innersprachlichen indexikalen Beziehungen des ersten Typs darin unterscheidet, dass der Referent kein sprachliches Objekt ist. Die »indirekte Rede« stellt einen metapragmatischen Gebrauch der Sprache dar. (Wertsch, 1996:190-192)

Bezugsausdruck „y el sapo le dijo“ (und der Frosch sagte ihm) Teile, also verbale Zeichen, des Diskurses, die der Erzähler auf eine für den Körper seiner Erzählung geeignete Weise produziert. Valentin zieht eine klare Grenze zwischen der Erzählung und dem Diskurs.¹¹³

Syntaktische Entwicklung

Linguistische Varietät. Der Gebrauch der linguistischen Varietät der Pronominalform *lo* in seiner Funktion als direktes Objekt, unabhängig davon, ob es sich um ein maskulines oder feminines Objekt handelt, ist in diesem Text deutlicher: „y le dijo el cangrejo... préstame **la concha** sólo para un poquito y el sapo se **lo** prestó...“¹¹⁴ (und der Krebs sagte ihm... leih mir **den Panzer** nur ein Bisschen und der Frosch lieh **sie**¹¹⁵ ihm...).

Syntaktische Struktur. Obwohl die dominierende syntaktische Struktur in Valentins Text der koordinierte Satz mit oder ohne die Konjunktion *und* ist, gibt es auch untergeordnete Sätze (9) eingeleitet von den Konjunktionen *cuando* (*wenn*)¹¹⁶ (konditional), *a que/para que* (*damit*)¹¹⁷ (final), *si* (*wenn*)¹¹⁸ (konditional) und *aunque* (*obwohl*)¹¹⁹ (konzessiv). Außerdem enthält der Text vier Infinitivkonstruktionen oder untergeordnete Finalkonstruktionen¹²⁰.

6.2.2.4 „unruhige kleine Hexe“ (geschrieben am 18.04.2001; 4. Klasse; 9 J., 3 Mon.)

Aufgabenstellung. Die Lehrerin verteilt an die Schülerinnen und Schüler der vierten bis zur sechsten Klasse und an die Eltern¹²¹ eine Kopie einer Seite aus dem Buch „Die unruhige kleine Hexe“ (Furnari, 1992) in Bildern. Alle schauen sich die Bilder an und besprechen, um

¹¹³ Der Gebrauch metapragmatischer Mechanismen der Sprache in der mündlichen Erzählung, z.B. eines Films, wird schon von Kindern ab einem Alter von sieben Jahren in angemessener Form beherrscht. (Hickmann, 1985: 250 - 252.)

¹¹⁴ Weitere Beispiele: „y el sapo salió a que se *lo* devolviera...“ (und der Frosch kam heraus damit der Krebs *sie* ihm zurückgab) (s. Bild 12), „y el cangrejo dijo aunque *lo* jale duro no *lo* saco“ (und der Krebs sagte obwohl ich fest an *ih*r ziehe geht er nicht ab) (s. Bild 13)

¹¹⁵ Da das Substantiv "Panzer" maskulin ist, wird sein jeweiliges Pronomen im Akkusativ "ihn" durch "sie" in der deutschen Übersetzung ersetzt, um den Gebrauch dieser linguistischen Varietät zu erläutern.

¹¹⁶ „y el sapo salía a cantar *cuando* llovía...“ (und der Frosch ging ... *wenn* es regnete hinaus um zu singen) (Bild 3)

¹¹⁷ „y el sapo salió *a que* se *lo* devolviera el cangrejo“ (und der Frosch kam heraus *damit* der Krebs ihn ihm zurückgab) (Bild 12); „y el sapo lo esperó *para que* le diera la concha“ (und der Frosch wartete auf ihn *damit* er ihm den Panzer gab) (Bild 14)

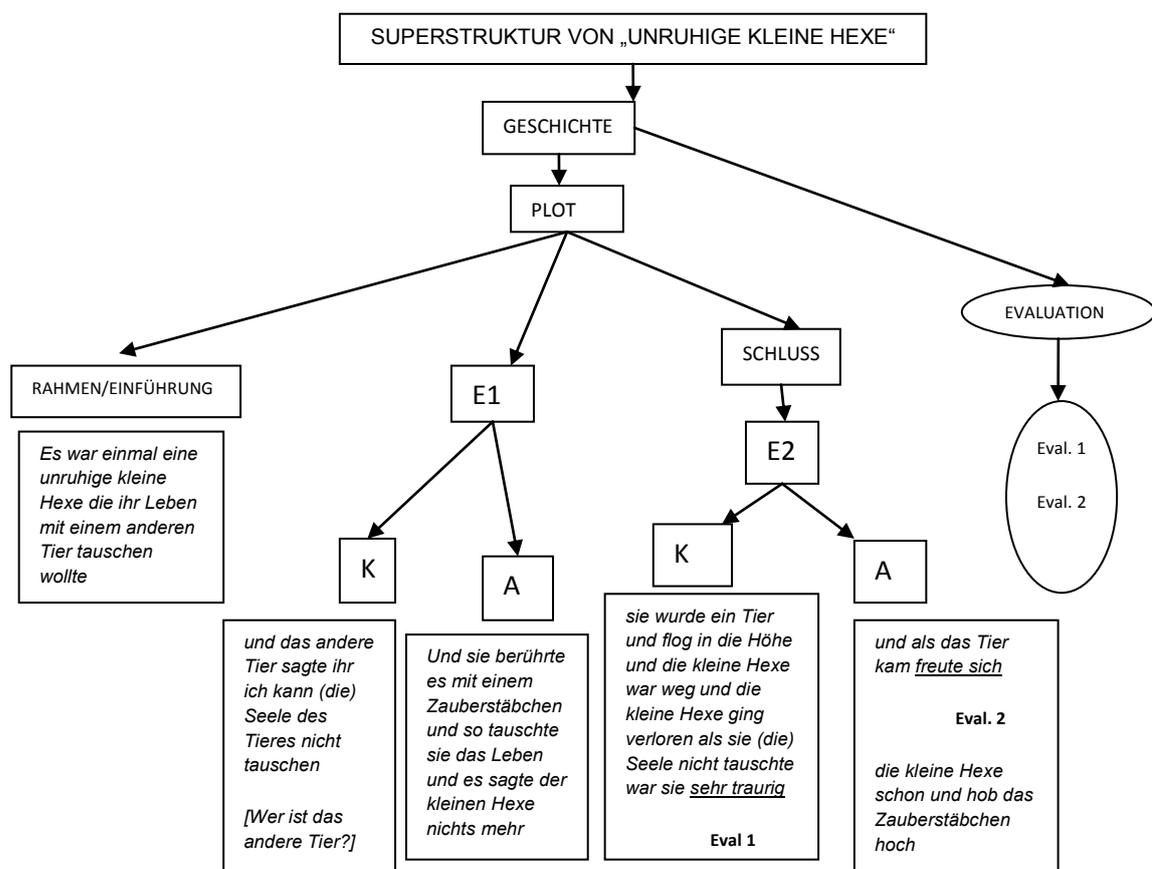
¹¹⁸ „*si* me prestás la concha *si* vamos a caminar“ (*wenn* du mir den Panzer leihst gehen wir laufen) (Bild 6)

¹¹⁹ „y el cangrejo dijo *aunque* lo jale duro no lo saco“ (und der Krebs sagte *obwohl* ich fest an ihr ziehe geht er nicht ab) (Bild 13)

¹²⁰ „una mañana... salió un sapo *a cantar*“ (an einem ... Morgen kam ein Frosch heraus *um zu singen*) (s. Bild 2), „y el sapo salía... *a cantar*“ (und der Frosch ging ... hinaus *um zu singen*) (s. Bild 3), „*vamos a caminar*“ (gehen wir *laufen*) (s. Bild 5), „*si* ... *si* vamos *a caminar* (wenn... gehen wir *laufen*) (s. Bild 6)“

¹²¹ Die Lehrerin lädt hin und wieder die Eltern in den Unterricht ein, damit sie nicht nur wissen, was ihre Kinder in der Schule lernen, sondern auch mit ihrem Wissen einen Beitrag leisten können.

Textanalyse. Valentins Text zeigt erneut die *narrative Struktur* mit ihren verschiedenen Kategorien: ein Rahmen oder eine Einführung, wo er mit der traditionellen Anfangsformel angemessen die Hauptfigur und das Thema oder die Makrostruktur seiner Geschichte einführt „**Es war einmal eine unruhige kleine Hexe**, die ihr Leben mit (einem) anderen Tier tauschen wollte“; zwei Ereignisse jeweils mit ihrer Komplikation und Auflösung; und ein Schluss, welcher der Auflösung des Ereignisses 2 entspricht. Es gibt außerdem zwei Evaluationen des Erzählers¹²⁴, welche dieser Erzählung Valentins die Kategorie der *Geschichte* zuweisen (s. u. Schema 11 der „Superstruktur von »unruhige kleine Hexe«“).



Schema 11: Superstruktur von „unruhige kleine Hexe“ (Valentin, 4. Kl.)

Valentin führt die Hauptfigur seiner Geschichte über den unbestimmten Nominalausdruck „eine unruhige kleine Hexe“ angemessen ein. Der Ko-Protagonist der Geschichte wird im Text jedoch nicht angemessen eingeführt, da nicht nur der bestimmte Referenz Ausdruck „das andere Tier“ gebraucht wird, sondern vor allem aufgrund des sympraktischen Charakters dieses Ausdrucks: Er kann nur im situativen Kontext der Sprecher verstanden werden, die diese Art von Geschichte über Hexen kennen/dieses Wissen teilen, d.h. nur in

¹²⁴ „als sie die Seele nicht tauschte war sie *sehr traurig*“ und „als das andere Tier kam *freute sich* die kleine Hexe...“

der Gemeinde Valentins, wo alle wissen, was „das andere Tier“ ist. Dieser Ausdruck führt zu einer außersprachlichen indexikalen Beziehung, die verhindert, dass die Leserinnen und Leser die pragmatische Präsupponierung herstellen können, also die Referenz dieses neu eingeführten Individuums.

Die in Bildern dargestellte Hauptfigur der Geschichte „Die unruhige kleine Hexe“ erinnert Valentin an eine Geschichte seiner Gemeinde, deren globale Makrostruktur „... eine kleine Hexe...die **ihr Leben mit einem anderen Tier tauschen wollte**“ eine der Glaubensvorstellungen der oralen Tradition seiner Gemeinde darstellt, vor allem des Nahualismus: die Verbindung zwischen Mensch und Tier, bei der *die Seele getauscht wird*. Von diesem Zeitpunkt an wird das Tier oder der Nahual zum Beschützer der Person und die beiden teilen das gleiche Schicksal¹²⁵. (Chapman, 1978:32-33)

»Das andere Tier« ist der Nahual, der Beschützer der kleinen Hexe, mit dem sie ihre Seele tauscht. Valentin spezifiziert nicht, um welches Tier es sich handelt, nur dass es fliegt und bildlich als Teppich dargestellt ist, das zweite aus der Geschichte „Die unruhige kleine Hexe“ entnommene Element. Ein drittes Element das Valentin aus „Die unruhige kleine Hexe“ entnimmt und in seine Geschichte einbaut ist *das Zauberstäbchen* mit der Kraft, alles zu verändern, was es berührt, in diesem Fall, die Seelen des Tiers und der kleinen Hexe auszutauschen.

Das Subjekt ist in „y lo tocó con una varita y allí sí cambió vida ya no le dijo nada a la brujita“ (und sie berührte es mit einem Zauberstäbchen und so tauschte sie das Leben und es sagte der kleinen Hexe nichts mehr) (s. o.: Zeilen 10-14) und in „y se hizo animal y voló hacia arriba“ (sie wurde ein Tier und flog in die Höhe und die kleine Hexe war weg) (s. o.: Zeilen 15-16) nicht explizit ausgedrückt, was beim ersten Lesen einen prädikativen Charakter vermuten lässt. Bei genauerem Lesen im Kontext mit den Bildern kann jedoch inferiert werden, dass das Subjekt oder die Referenz der beiden ersten Propositionen die kleine Hexe ist und das der dritten Proposition „das andere Tier“, da es nur zwei Sprecher gibt und diese Proposition einen von ihnen explizit als indirektes Objekt nennt: *le* „... a la brujita“ (der kleinen Hexe). Im Fall der Propositionen „y se hizo animal y voló hacia arriba“ lässt sich das Subjekt aus zuvor gegebener Information ableiten, die darstellt, dass es *die kleine Hexe* ist, die sich in ein Tier verwandeln will.

¹²⁵ Herrera zitiert in Chapman bezieht sich auf den Nahualismus: „... und erschien als Löwe, Tiger oder Kojote... und in Form einer Echse, einer Schlange oder eine Vogels... und sie nennen sie Nahuales, was so viel bedeutet wie Beschützer oder Begleiter, und wenn der Vogel starb, starb auch der Indio, der mit ihm verbunden war...“ (1978: 32-33). Isabel Rodríguez illustriert in ihrer Erzählung „El Nahual“ ebenfalls diese Glaubensvorstellung: „Der Nahual ist ein Tier des Feldes. (Es ist, Anm. d. Verf.) die Transformation des Geistes des Feldtieres mit der des Christen. ... Der Geist des Menschen... geht auf das Tier über ... und das Tier gab den Geist dem Menschen. Der Nahual beschützt den Mann, die Frau oder wen auch immer.“ (Carias et al., 1988: 175).

Die Verständnisschwierigkeiten der ersten Gruppe von Propositionen im Text liegen in der Konstruktion außersprachlicher indexikaler Beziehungen, welche die Referenz in den außersprachlichen Kontext setzen, in die Bilder. Allerdings funktioniert das insofern, als die Leserin/der Leser die Bilder und damit die Referenz vor sich haben.

Syntaktische Entwicklung

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Valentin markiert nur die externe Grenze seines Textes, d.h. er beginnt das erste Wort der Geschichte mit einem Großbuchstaben.

Syntaktische Struktur. Erneut dominieren mit dem Bindewort „und“ koordinierte Sätze. Untergeordnete Sätze (3) gibt es mit dem Relativpronomen „que“ (die)¹²⁶ (1), der konditionalen Konjunktion „cuando“¹²⁷¹²⁸ (1)¹²⁹ und dem temporalen Konnektor „cuando“ (als)¹³⁰ (1).

6.2.2.5 Textentwicklung bei Valentin von der zweiten bis zur vierten Klasse

6.2.2.5.1 Kohärenz und textuelle Homogenität

Narrative Superstruktur. Hier zeigt sich eine deutliche Entwicklung. Während sein erster Text „Der Maulwurf!“ nur die Kategorie der Komplikation zeigt, weist sein zweiter Text „Die dumme Gans“ bereits die Kernkategorie der narrativen Superstruktur des Ereignisses auf (Komplikation und Auflösung). In seinen beiden letzten Texten „Der Panzer des Frosches“ und „unruhige kleine Hexe“ handelt es sich schon um eine Geschichte im technischen Sinne mit ihren verschiedenen superstrukturellen Kategorien (Plot [Einführung oder Rahmen + Ereignis + Schluss] + Evaluation = Geschichte).

Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz. Der erste und zweite Text Valentins, also „Der Maulwurf!“ und „Die dumme Gans“ zeigen prädikativen und sympraktischen Charakter, der sich darin äußert, dass das Subjekt nicht explizit genannt wird. Im ersten Text sowie in der Einführung der Referenzen in seinen beiden Geschichten zeigt sich dies im Gebrauch eines bestimmten Ausdrucks und eines deiktischen Elementes: „**el zorro la** vió...“, also der Nichteinführung oder unangemessenen Einführung der Referenz. Damit entstehen „außersprachliche indexikale Beziehungen“ und ein Fehlen notwendiger Informationen, sodass der Text nicht von jeder Leserin/jedem Leser vollständig verstanden werden kann.

¹²⁶ „... una brujita atarantada *que* le gustaba cambiar vida...” (... eine unruhige kleine Hexe *die* (ihr) Leben...) (Z. 5)

¹²⁷ Außer der Konjunktion *si*, werden in der hypothetischen Periode andere konditionale Wörter und Ausdrücke wie *cuando* verwendet. (RAE, 2002: 556).

¹²⁸ Im Spanischen hat „cuando“ hier eine konditionale Funktion, die das temporale „als“ in der deutschen Übersetzung, nicht ausdrücken kann.

¹²⁹ „*cuando* no cambiaba alma estaba muy triste“ (*als* sie (die) Seele nicht tauschte war sie sehr traurig) (Z. 18)

¹³⁰ „*cuando* vino el animal ya se alegró la brujita“ (*als* das Tier kam freute sich die kleine Hexe) (Z. 22)

Valentin geht bei der Konstruktion der ersten beiden Texte von seiner eigenen Perspektive aus, da er dem linguistischen Zeichen eine *Symptomfunktion* zuweist.

In seinem dritten Text „Der Panzer des Frosches“ zeigt sich ein deutlicher Qualitätssprung in der Textentwicklung Valentins. Über den gesamten Text hinweg gibt es eine narrative Superstruktur. Außerdem wird die Referenz des Textes angemessen eingeführt und aufrechterhalten, was die Bildung der pragmatischen Präsupponierung sowie „innersprachlicher indexikaler Beziehungen“ ermöglicht, die seinem Text Autoreferentialität verleihen. In diesem Text macht Valentin zudem zum ersten Mal einen „metapragmatischen Sprachgebrauch“ (Wertsch, 1996:191): Er konstruiert über die „indirekte Rede“ einen Diskurs im Diskurs. Während also in der Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz die über das linguistische Zeichen dargestellten Objekte *nicht linguistischer* Art sind, z.B. „ein Frosch... der Frosch“, ist die Referenz im indirekten Diskurs *linguistischer Natur*. Im Referenzausdruck „und der Frosch sagte ihm komm herauf und schlüpf unter den Panzer“ bezieht sich der Sprecher, in diesem Fall der Erzähler, zum Beispiel auf das Diskursfragment „komm herauf und schlüpf unter den Panzer“.

In diesem Text weist Valentin dem linguistischen Zeichen die *Symbolfunktion* zu, er schafft also einen synsemantischen Kontext. Damit schreibt er seinen Text aus der Perspektive „des Was“, d.h. des Themas, das er kommunizieren möchte. Hierin zeigt sich die Entwicklung seiner Kompetenzen der Desymptomatisierung und der Kontextualisierung.

Die Textentwicklung Valentins im Verlauf der dritten Klasse, zeigt jedoch in seinem letzten untersuchten Text „unruhige kleine Hexe“ aus der vierten Klasse eine Rückentwicklung. Dieser Text zeigt erneut sympraktischen Charakter: Eine der Referenzen wird nicht angemessen eingeführt, was zu einer außersprachlichen indexikalen Beziehung führt, bei der die Referenz nur im außersprachlichen Kontext gefunden werden kann. Der Text kann daher nur im situativen Kontext der Sprecher, in diesem Fall die Gemeinde Valentins, verstanden werden.

Das wirft die Frage auf, warum Valentin in seiner letzten Geschichte nicht in der Lage ist, die textuelle Autoreferentialität herzustellen, nachdem ihm dies in seinem vorletzten Text bereits gelungen war. Eine Erklärung liefern die Art der Geschichte, die Valentin schreiben wollte, sowie die Vorgabe, die dazu gegeben wurde. Zum einen basiert die Geschichte, die er erzählen wollte, nicht auf einer geschriebenen Geschichte, sondern auf einer, die er in seiner Gemeinde gehört hatte, die also zu den Vorstellungen seiner Gemeinde gehört, zu ihrer oralen Tradition. Mündlich erzählte Geschichten weisen zwar auch eine narrative Struktur auf, aber ihr prädikativer Charakter und das Vorkommen sympraktischer Elemente führen

dazu, dass diese Geschichten nur im situativen Kontext der Sprecher verstanden werden können.

Zum anderen liefert ihm die Vorgabe zum Erzählen seiner Geschichte zwar eine Geschichte in Bildern, die es Valentin erleichtern sollte, seine Geschichte zu erzählen – tatsächlich gestaltet er seine Geschichte auf Grundlage der Elemente der Geschichte in Bildern: die Hauptfigur, der Teppich und der Zauberstab – aber sie ist ihm keine große Hilfe bei der Bewältigung der Schwierigkeiten mit der Einführung seiner zweiten Referenz. Er nennt sie nicht explizit und personifiziert „das andere Tier“ seiner Geschichte im Element des „Teppichs“ in der bildlich dargestellten Geschichte. Im Fall seines Textes „Der Panzer des Frosches“ beschäftigt sich Valentin dagegen mit einem Inhalt, der sowohl in textueller als auch in bildlicher Form präsentiert wird. Er konnte seiner Lehrerin beim Vorlesen der Geschichte zuhören und sie dann selbst lesen. Außerdem hatte er ein Schema oder Modell dieser Geschichte zur Verfügung (Titel und Bilder), von dem er sich leiten lassen konnte oder über das er sich rückversichern konnte, ob er die verschiedenen Ereignisse der Geschichte einschloss oder nicht.

Dieser junge Schreiber befindet sich an einem Punkt der Textentwicklung, der es ihm noch nicht erlaubt, den wesentlichen Unterschied zwischen oralen und schriftlichen Texten zu erkennen, nämlich dass bei ersterem die Sprecher sowie der situative Kontext, die ihn ergänzen, präsent sind, aber bei letzterem nicht, und dass daher ein verbaler oder synsemantischer Kontext konstruiert werden muss, der den Text erklärt und ergänzt.

Dieser augenscheinliche Rückschritt im letzten Text Valentins zeigt, dass seine Kontextualisierungskompetenz noch nicht genügend ausgebildet ist, um einen synsemantischen Kontext dieser Komplexität zu konstruieren. Sein Wissen über Kontextualisierung befindet sich also in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1977: 237) und nur indem er sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, immer komplexere Kontexte zu konstruieren (wie in diesem Fall die Transformation eines oralen Kontextes in einen schriftlichen Kontext) und mit der Unterstützung einer fähigeren Person, kann er seine Kompetenz und seine diskursiven Praktiken der Kontextualisierung weiter entwickeln.

6.2.2.5.2 Syntaktische Entwicklung

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Valentin markiert den Beginn des Titels seiner Texte „Der Maulwurf!“, „Die dumme Gans“ sowie den Beginn des Textes „unruhige kleine Hexe“ mit Großbuchstaben. Im Text „Die dumme Gans“ markiert er das Textende zudem durch einen Punkt. Er markiert also einige externe Grenzen seiner Texte, aber die Entwicklung der Interpunktion als Mittel der Textorganisation befindet sich noch im Anfangsstadium.

Linguistische Varietät. In seinem ersten und dritten Text, also „Der Maulwurf!“ und „Der Panzer des Frosches“, aber vor allem in letzterem, verwendet Valentin eine der linguistischen Varietäten des von den Lenca gesprochenen Spanisch: die Pronominalform *lo* in ihrer Funktion als indirektes Objekt egal ob maskulin oder feminin.

Syntaktische Struktur. Die vorherrschende syntaktische Struktur in den Texten Valentins ist der koordinierte Satz. In seinem zweiten und dritten Text sind zwar durch Juxtaposition¹³¹ (s. Bilder 2-6, Abb. 15: Text „Der Panzer des Frosches“), die zur Kontextualisierung des Textes beiträgt, Fortschritte in der Artikulierung dieser Struktur zu erkennen, aber der wiederholte Gebrauch des Bindeworts „und“ in seinem vierten und letzten untersuchten Text führt erneut zu einer linear-additiven Struktur seines Textes und zu einem kumulativen Charakter, der typisch für die gesprochene Sprache ist.

Allerdings weisen seine Texte vom ersten Text an auch untergeordnete Sätze (16) dreier Typen auf: Der häufigste Typ (10: 63%), der auch in all seinen Texten vorkommt, sind durch Konjunktionen im eigentlichen Sinne eingeleitete Nebensätze (Adverbialsätze). Es folgen Infinitivkonstruktionen oder untergeordnete Finalsätze (5: 31.1%) und zum Schluss vom Relativpronomen „que“ (die) eingeleitete Relativsätze (1: 6.3%)¹³².

Sein *Konjunktionsinventar* enthält koordinierende Konjunktionen wie das kopulative „und“ und das adversative „aber“ (1). Er verfügt zudem über die folgenden unterordnenden sechs Konjunktionen: das temporale „cuando“ (wenn/als) (2), das konditionale „cuando“ (wenn) (2), das finale „para que / a que“ (damit) (4), das konditionale „si“ (wenn) (1), das konzessive „aunque“ (obwohl) (1) sowie die relative Konjunktionsverbindung „que“ (die) (1).

Zwei Aspekte sind hervorzuheben: Erstens gibt es Infinitivkonstruktionen, deren Gebrauch bereits einen bestimmten Grad an syntaktischem Wissen voraussetzt, und die daher normalerweise erst später verwendet werden (Afflerbach, 2001:160). Eine dieser syntaktischen Konstruktionen, die in der 3. Klasse geschrieben wurde, bildet sogar einen »Nebensatz zweiten Grades«¹³³¹³⁴ (Von Votsch, 2006: 149; Helbig/Buscha, 1980: 559ff).

¹³¹ „Verbindung von sprachlichen Aufdrücken (Wörter, Syntagmen, Sätze) ohne Konjunktion“ (Bußmann, 1990: 106)

¹³² Diese Art der syntaktischen Struktur verwendet er vor allem in seinem in dieser Arbeit nicht eingeschlossenen Text „Brief an einen Besucher“: „saludos a usted... *que* trabaja en FEBLI“ (einen Gruß an Sie ... *die* bei FEBLI arbeiten), „a usted ... *que* vino aquí... a la escuela...“ (an Sie ... *die* hier in die Schule kam) und „yo les saludos a ustedes *que* son de FEBLI“ (ich grüße Sie *die* von FEBLI sind).

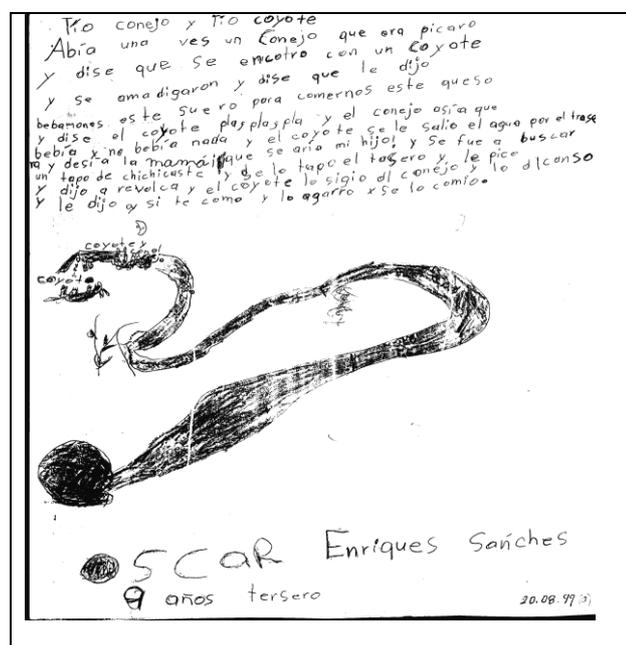
¹³³ Als *untergeordnete Nebensätze zweiten Grades* gelten solche, die von einem untergeordneten Nebensatz ersten Grades abhängen, von Unterordnungen *dritten Grades* wird gesprochen, wenn der Nebensatz von einer Unterordnung zweiten Grades abhängt, und so fort. (Von Votsch, 2006: 149)

¹³⁴ „y el zorro la vio con sus grandes orejas y con sus ojos brillantes *cuando* la Gansa llevó a sus patitos *a nadar* en el agua“ (und der Fuchs sah sie mit seinen großen Ohren und seinen leuchtenden Augen an *als* die Gans ihre Entchen *um zu schwimmen* ins Wasser brachte). (s. Abb. 14: Text „Die dumme Gans“ im Abschnitt 6.2.2.2).

Zweitens ist der Text mit dem höchsten Grad syntaktischer Differenzierung „Der Panzer des Frosches“, der in der dritten Klasse geschrieben wurde. Er weist nicht nur Infinitivkonstruktionen auf, die am häufigsten vorkommen, sondern zeigt auch einen Differenzierungsprozess im Gebrauch der Konjunktionen: Valentin benutzt in diesem Text außer der temporalen Konjunktion „cuando“ (wenn/als) und der finalen Konjunktion „a que/para que“ (damit) zum ersten Mal das koordinierende adversative „pero“ (aber), die konditionale Konjunktion „si“ (wenn) und das konzessive „aunque“ (obwohl).

6.2.3 Fallstudie 3: Textentwicklung bei Oscar

6.2.3.1 Onkel Kaninchen und Onkel Kojote (geschrieben am 20.08.99; 3. Kl.; 9 J. 1 M.)



| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| <p>1</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>14</p> | <p>Tío conejo y Tío coyote</p> <p>Había una vez un Conejo que era pícaro y [dice que] se encontró con un coyote y se amadriganon y [dice que] le dijo bebámonos este suero para comernos este queso y [dice] (empieza) el coyote pla, pla, pla y el conejo hacía (como) que bebía y no bebía nada y [el] (al) coyote se le salió el agua por el trasero y decía la mamá ¡qué se haría mi hijo! y se fue a buscar un tapón de chichicaste y se lo tapó el trasero y le picó y [dijo] (empezó) a revolcar(se) y el coyote lo siguió al conejo y lo alcanzó y le dijo [hoy] (ahora) sí te como y lo agarró y se lo comió.</p> <p>Oscar Enriques Sánchez 9 años tercero</p> | <p>Onkel Kaninchen und Onkel Kojote</p> <p>Es war einmal ein Kaninchen das schlau war und [es sagt dass] es sich mit einem Kojoten traf und sie verkrochen sich und [es sagt dass] es ihm sagte trinken wir dieses Serum um diesen Käse aufzufressen und [sagt] (beginnt) der Kojote pla, pla, pla und das Kaninchen tat als ob es trinken würde und trank nichts und [der] (dem) Kojote lief das Wasser aus dem Hintern und die Mutter sagte was passiert mit meinem Sohn! und ging einen Chichicastekorken¹³⁵ suchen und steckte ihn ihm in den Hintern und es brannte und er [sagte] (began) (sich) herumzuwälzen und der Kojote lief dem Kaninchen nach und erreichte es und sagte ihm [heute] (nun) fresse ich dich doch auf und packte es und fraß es auf.</p> <p>Oscar Enriques Sánchez 9 Jahre Dritte (Klasse)</p> |
|---------------------------------------|--|--|

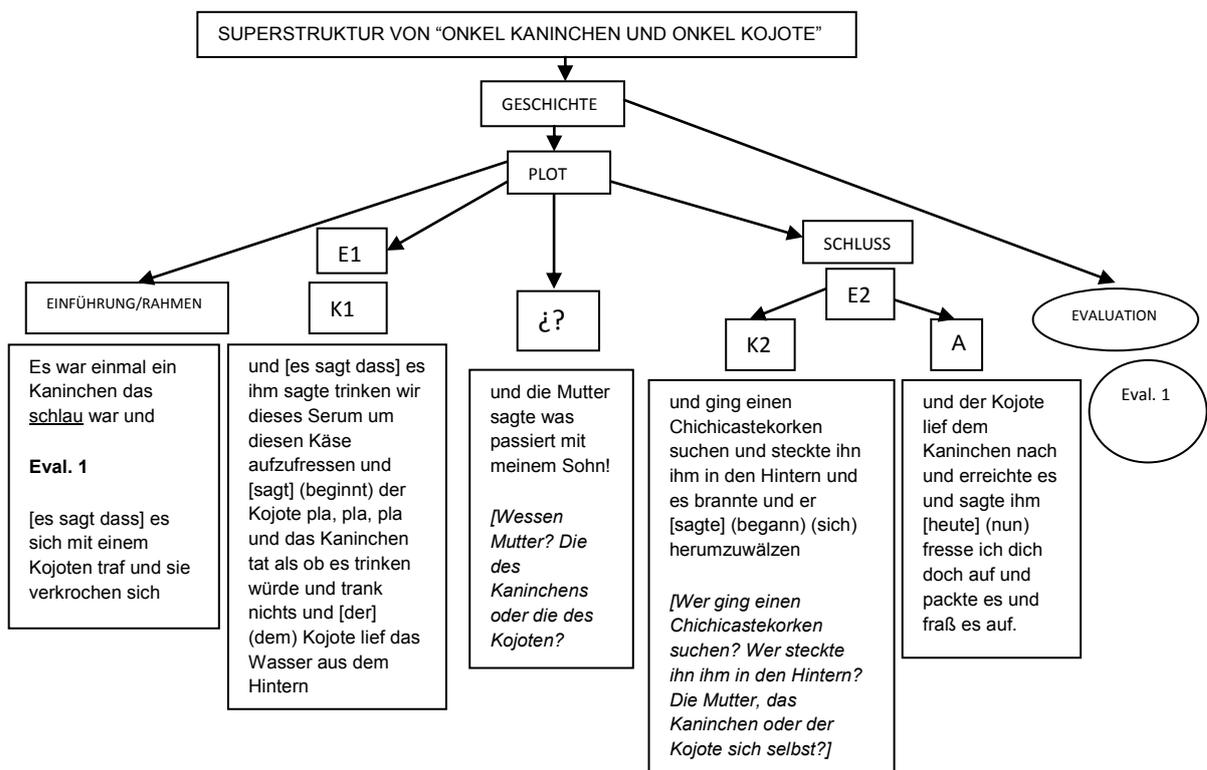
Abb. 17: „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“. Oscar, 3. Kl.

¹³⁵ „chichicaste“ ist der Name einer scharfen Pflanze.

Aufgabenstellung. Die Lehrerin fordert die Kinder auf, Geschichten zu nennen und zu kommentieren, die sie in der Gemeinde gehört haben. Danach sollen sie diese Geschichten schreiben und illustrieren.

Textanalyse. Es ist hervorzuheben, dass dieser erste Text Oscars Mitte der dritten Klasse bereits die narrative Struktur einer Geschichte aufweist: Er zeigt die Hauptkategorien der Superstruktur für einen Plot (Einführung oder Rahmen, Ereignisse und Ende) und enthält außerdem die Evaluation des Erzählers. Mit diesen beiden Kategorien ist der Text im technischen Sinne bereits eine Geschichte. (s.u. Schema 12: Superstruktur von „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“)

Oscar benutzt die traditionelle Einleitungsformel kanonischer Erzählungen: „Es war einmal“. Er führt aber auch die zentralen Figuren seiner Geschichte mit unbestimmten Ausdrücken angemessen ein: „*ein* Kaninchen“, „*ein* Kojote“. Damit schafft er die Referenz seines Textes und ermöglicht die Konstruktion innersprachlicher indexikaler Beziehungen zwischen der ersten und zweiten Nennung der Referenz über die Anapher „es *ihm* sagte...“ oder über die bestimmten Ausdrücke „und *der* Kojote“ sowie „und *das* Kaninchen“.



Schema 12: Superstruktur von „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ (Oscar, 3. Kl.)

Trotzdem weist Oscars Text in Teilen prädikativen Charakter auf, der in den Ausdrücken „und die Mutter sagte was passiert mit meinem Sohn!“ (Z. 7-8) und „und ging einen Chichicastekorken suchen und steckte ihn ihm in den Hintern“ (Z. 8-9) deutlich wird. Im ersten Ausdruck ist nicht klar, auf wessen Mutter er sich bezieht, die des Kaninchens oder

die des Kojoten. Der prädikative Charakter ist durch die *fehlende Beziehung zwischen alter und neuer Information* bedingt, das neue Individuum „die Mutter“ sollte zumindest mit einem der bereits im Text eingeführten Individuen verbunden werden, was hier nicht der Fall ist. Im zweiten Ausdruck weiß man nicht, wer einen Chichicastekorken suchen ging, wer ihn dem Kojoten in den Hintern steckte, ob die Mutter, die ja die zuletzt genannte Person ist, das Kaninchen oder der Kojote selbst. Der prädikative Charakter zeigt sich in diesem Ausdruck, da das *Subjekt nicht explizit genannt* wird.

Syntaktische Entwicklung

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Oscar konstruiert nicht nur eine angemessene narrative Super- und Makrostruktur, sondern benutzt zur Markierung von Textsegmenten und Texteinheiten die Interpunktion. Er markiert seinen Text als Einheit, indem er den Titel und seinen Text jeweils mit einem Großbuchstaben beginnt und den Text mit einem Punkt beendet. Außerdem verwendet er weitere Interpunktionszeichen, um interne Texteinheiten zu markieren: die Ausrufezeichen in „y la mamá dijo ¡qué se haría mi hijo!“ (und die Mutter sagte was passiert mit meinem Sohn!) (Z. 7-8), um den „direkten Diskurs“ zu markieren, oder das Komma (,), um „textuelle Mikroräume“ (Ferreiro, 1996:134) wie die Onomatopöien „pla, pla, pla“ (Z. 5) zu markieren.

Auffallend ist also, dass Interpunktionszeichen sowohl zur Markierung externer als auch interner Textgrenzen eingesetzt werden, was zeigt, dass dieser junge Schreiber sich unter Verwendung der Zeichensetzung im Prozess der Textstrukturierung befindet. Wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, verläuft diese Entwicklung von außen nach innen. „[W]enn im Textkörper Interpunktionszeichen verwendet werden“, führt Ferreiro aus, „konzentriert diese sich meist in und um Fragmente des direkten Diskurses“ (ebd.)

Oscars Text zeigt allerdings auch einen dominanten Einfluss der mündlichen Sprache. Das wird in einer Reihe von Propositionen deutlich, die fast alle über das Bindewort „und“ koordiniert sind. Dieser Einfluss tritt auch im Ausdruck „und es sagt dass“ und in anderen Ausdrücken zum Vorschein, die typisch für die linguistische Varietät des von der Lenca-Gemeinde gesprochenen Spanisch sind. Mit dem Ausdruck „es sagt dass“ indiziert Oscar keinen Dialog zwischen den Figuren seiner Geschichte, sondern fährt mit der Erzählung der Geschichte fort, meint also ‚es heißt (in der Geschichte, Anm. d. Verf.) dass...‘. Diese Erzählform wird in der Gemeinde Oscars häufig beim mündlichen Erzählen eingesetzt. Nicht nur identifiziert und markiert demnach seine Gemeinde die Geschichte als einen

unabhängigen Text der mündlichen Sprache, als einen zu seiner oralen Literatur gehörenden Texttyp¹³⁶, sondern Oscar hat sich diese textuelle Struktur seiner Gemeinde angeeignet.

Linguistische Varietäten. Oscar verwendet in seinem Text die folgenden linguistischen Varietäten des in der Lenca-Gemeinde gesprochenen Spanisch: Die Ersetzung von „empezó“ (begann) durch „dijo“ (sagte)¹³⁷; von „ahora“ (nun) durch „hoy“ (heute)¹³⁸; sowie des indirekten Objekts „al“¹³⁹ (dem) durch den Nominativ „el“ (der)¹⁴⁰.

Syntaktische Struktur. Wie bereits erwähnt, ist die in Oscars Text vorherrschende syntaktische Struktur der koordinierte Satz. Es gibt jedoch bereits untergeordnete Sätze: Relativsätze (2)¹⁴¹, von denen der zweite einem „modalen Relativsatz“ (DUDEN, 1998: 762) entspricht, sowie Infinitivkonstruktionen oder untergeordnete Finalsätze (2)¹⁴².

6.2.3.2 Darwins Fischlein (geschrieben am 08.03.2000; 4. Klasse; 9 J. 7 Mon.)

Aufgabenstellung. Die Lehrerin fordert die Kinder auf, eine Geschichte aus der Schulbibliothek auszuwählen und zu lesen. Die Geschichten werden dann im Unterricht besprochen und zum Schluss sollen die Kinder die jeweilige Geschichte schreiben und illustrieren. Oscar hat das Märchen „Chumbulum Darwins Fischlein“ (Cea, 1986) ausgewählt und geschrieben.

Textanalyse. Dieser Text wurde sechs Monate später zu Beginn der vierten Klasse von Oscar geschrieben. Er weist erneut die narrative Superstruktur einer Geschichte mit ihren verschiedenen Kategorien auf. In der Einführung oder dem Rahmen führt er nicht nur die zentrale Figur seiner Geschichte ein, sondern auch ihre Makrostruktur „ein Fischlein das flog“ (Z. 1). Es lassen sich zwei Ereignisse feststellen. Im zweiten erweitert er den Rahmen (Ort), präsentiert die Komplikation, die Auflösung und den Schluss der Geschichte. (s.

¹³⁶ Fleisher führt über die Existenz von hochstrukturierten Texttypen in Gemeinden mit wenig Schriftpräsenz aus: „[...] die indianischen Mythen und andere hochstrukturierte orale Formen [...] finden sich im Allgemeinen in Kulturen, in denen die schriftliche Literatur unbedeutend oder nicht existent ist.“ (Fleisher, 1998:72)

¹³⁷ In „y *dijo a revolcar(se)“ (und er *sagte (sich) herumzuwälzen) (Z. 10) anstatt „y empezó a revolcar(se)“ (und er begann (sich) herumzuwälzen)

¹³⁸ In „y le dijo *hoy sí te como“ (und sagte ihm *heute fresse ich dich doch auf) (Z. 11-12) anstatt „y le dijo *ahora* sí te como“ (und sagte ihm nun fresse ich dich doch auf)

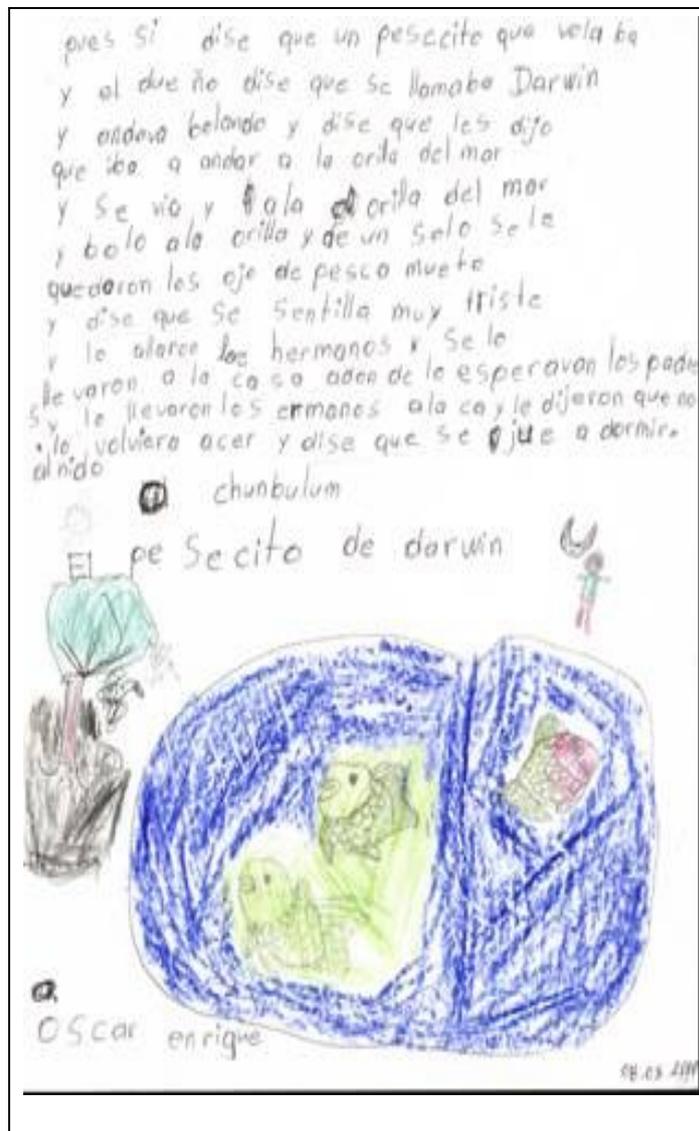
¹³⁹ Ergebnis der Kontraktion aus a+el.

¹⁴⁰ In „*el coyote se le salió el agua por el trasero“ (*der Kojote lief das Wasser aus dem Hintern) (Z. 7) anstatt „al coyote se le salió el agua por el trasero“ (und dem Kojote lief das Wasser aus dem Hintern)

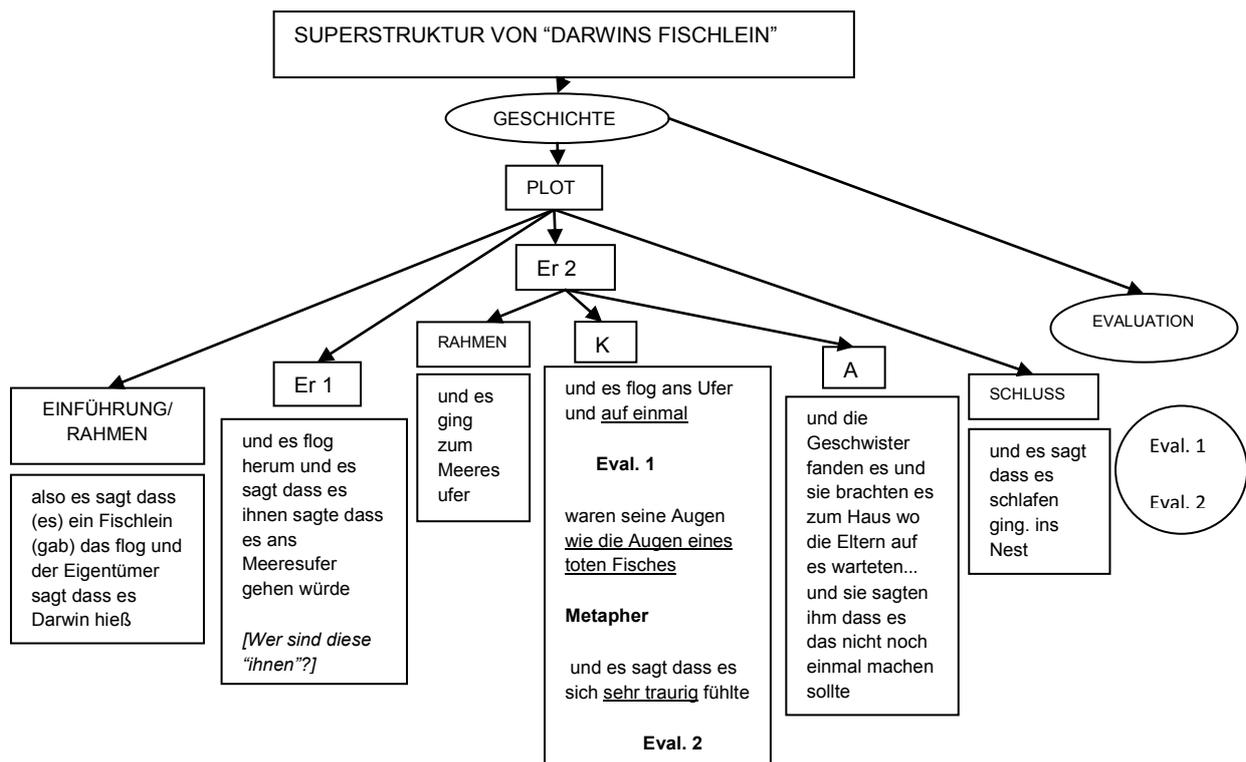
¹⁴¹ „Había una vez un conejo *que* era pícaro“ (Es war einmal ein Kaninchen *das* schlau war) (Z. 2); „y el conejo hacía (*como*) *que* bebía“ (das Kaninchen tat *als ob* es trinken würde) (Z. 6).

¹⁴² „bebámonos este suero *para comernos* este queso“ (trinken wir dieses Serum *um diesen Käse aufzufressen*) (Z. 4-5) und „y se fue a *buscar un tapón*...“ (und ging *einen Chichicastekorken suchen*) (Z. 8-9)

Schema 13: Superstruktur von „Darwins Fischlein“) Der Text qualifiziert sich zudem als Geschichte, weil er mit „y de un solo se le quedaron los ojos de pescado muerto“ (und **auf**



| | | |
|--|---|---|
| <p>1</p> <p>5</p> <p>10</p> | <p>pues sí dice que (había) un pecesito que volaba y el dueño [dice que] se llamaba Darwin y andaba volando y [dice que] les dijo que iba a andar a la orilla del mar y se había (ido) [y] a la orilla del mar y voló a la orilla y de un solo se le quedaron los ojos de pescado muerto y [dice que] se sentía muy triste y lo hallaron los hermanos y se lo llevaron a la casa adonde lo esperaban los padres y lo llevaron los hermanos a la casa y le dijeron que no lo volviera a hacer y [dice que] se fue a dormir. al nido</p> <p>Chumbulum</p> <p>El pececito de Darwin</p> <p>Oscar Enrique</p> | <p>also es sagt dass (es) ein Fischlein gab das flog und der Eigentümer [sagt dass] es Darwin hieß und es flog herum und [es sagt dass] es ihnen sagte dass es ans Meeresufer gehen würde und es ging zum Meeresufer und es flog ans Ufer und auf einmal waren seine Augen wie die Augen eines toten Fisches und [es sagt dass] es sich sehr traurig fühlte und die Geschwister fanden es und sie brachten es zum Haus wo die Eltern auf es warteten und die Geschwister brachten es zum Haus und sie sagten ihm dass es das nicht noch einmal machen sollte und [es sagt dass] es schlafen ging. ins Nest</p> <p>chumbulum</p> <p>Darwins Fischlein</p> <p>Oscar Enrique</p> |
| <p>Abb. 18: „Darwins Fischlein“. Oscar, 4. Kl.</p> | | |



Schema 13: Superstruktur von „Darwins Fischlein“ (Oscar, 4. Kl.)

einmal waren seine Augen *wie die Augen eines toten Fisches* (Z. 4-5) und „und [es sagt] dass er sich *sehr traurig* fühlte“ (Z. 6) nicht nur zwei Evaluationen des Erzählers enthält, sondern erstere, die außerdem von einer Metapher begleitet ist, „auch emotional den Planbruch“ in einer strukturierenden Form (Augst, 2007: 50) ankündigt.

Oscar führt die Hauptfigur seiner Geschichte, also die Referenz seines Textes, angemessen ein. Damit kann er innersprachliche indexikale Beziehungen zwischen der ersten und zweiten Nennung der Referenz herstellen und ihre Identität erhalten. Nachdem er die Referenz „ein Fischlein“ (Z. 1) gebildet hat, bezieht er sich auf sie durch das im Spanischen implizite Subjekt „y andaba volando“ (und es flog herum) (Z. 2) oder das anaphorische Pronomen „y lo hallaron los hermanos“ (und die Geschwister fanden es) (Z. 6-7), „y le dijeron que...“ (und sie sagten ihm) (Z. 8-9).

Beim Ausdruck „y [dice que] les dijo...“ (und [es heißt dass] es ihnen sagte) fragt sich die Leserin/der Leser jedoch, wer diese „les“ (ihnen) sind. Erwartet Oscar von den Leserinnen und Lesern, die Bilder anzuschauen, um zu erfahren, wer die anderen Teilnehmer an dieser Kommunikationshandlung sind, oder verbleibt das Bezugswort von „les“ (ihnen) in der inneren Sprache Oscars und er sieht daher keine Notwendigkeit es explizit zu nennen? Man könnte inferieren, dass es sich bei „les“ (ihnen) um „los hermanos“ (die Brüder) und „los padres“ (die Eltern) handelt, die später auftauchen. Trotzdem verleiht dieser Ausdruck zu Beginn seinem Text *sympraktischen Charakter*.

Der deutliche Einfluss der mündlichen Sprache in Oscars geschriebenem Text wird durch den wiederholten Ausdruck der mündlichen Erzähler seiner Gemeinde „y dice (el cuento) que...“ (und es heißt [in der Geschichte], dass...) noch verstärkt. In diesem Text verwendet er den Ausdruck fünfmal. Außerdem dominieren mit dem Bindewort „und“ koordinierte Sätze.

Syntaktische Entwicklung

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Im Unterschied zu seinem vorigen Text markiert Oscar hier nur zwei Außengrenzen mit Interpunktionszeichen: Er beginnt den Titel mit einem Großbuchstaben und beendet den Text mit einem Punkt, fügt allerdings danach noch die neue Information „ins Nest“ (Z. 10) hinzu. Den Eigennamen des Protagonisten seiner Geschichte schreibt er ebenfalls groß.

Syntaktische Struktur. Wie bereits erwähnt, ist die dominante syntaktische Struktur des Textes der mit „und“ koordinierte Satz, obwohl die Zahl der untergeordneten Sätze auf sechs (6) ansteigt¹⁴³: untergeordnete Nebensätze eingeleitet von „que“ (dass)¹⁴⁴ (2) und vom Lokalkonnektor „adonde“ (wo) (1)¹⁴⁵; ein Relativsatz¹⁴⁶ und zwei (2) Infinitivkonstruktionen oder untergeordnete Finalsätze¹⁴⁷.

6.2.3.3 Der Panzer des Frosches (geschrieben am 16.11.2000; 4. Klasse; 10 J. 4 Mon.)

Aufgabenstellung. Die Lehrerin liest den Kindern der ersten bis zur sechsten Klasse das Märchen „Der Panzer des Frosches“ vor, wobei die Kinder die Bilder des Märchens betrachten. Unter Anleitung der Lehrerin besprechen dann alle das Märchen (von was/wem handelt es; was passiert; was passiert zuerst, danach; wie endet das Märchen etc.). Auf Bitten der Kinder liest die Lehrerin das Märchen erneut vor. Im Anschluss bilden Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse Paare mit Schülerinnen und Schülern der ersten und zweiten Klasse und lesen ihnen das Märchen vor. Am Ende teilt die Lehrerin den Kindern der dritten bis zur sechsten Klasse eine Kopie des Märchens ohne Text aus und fordert sie auf, das Märchen zu schreiben.

¹⁴³ Die vom Ausdruck „dice que...“ (heißt, dass...) eingeleiteten untergeordneten Sätze wurden hier nicht berücksichtigt.

¹⁴⁴ „les dijo *que* iba a *andar* a la orilla del mar...“ (... es ihnen sagte *dass* es ans Meeresufer gehen würde) (Z. 3), „y le dijeron *que* no lo volviera hacer“ (und sie sagten ihm *dass* es das nicht noch einmal machen sollte) (Z. 9)

¹⁴⁵ „y lo trajeron a la casa *adonde* lo esperaban los padres“ (und sie brachten es zum Haus *wo* die Eltern auf es warteten) (Z. 7-8)

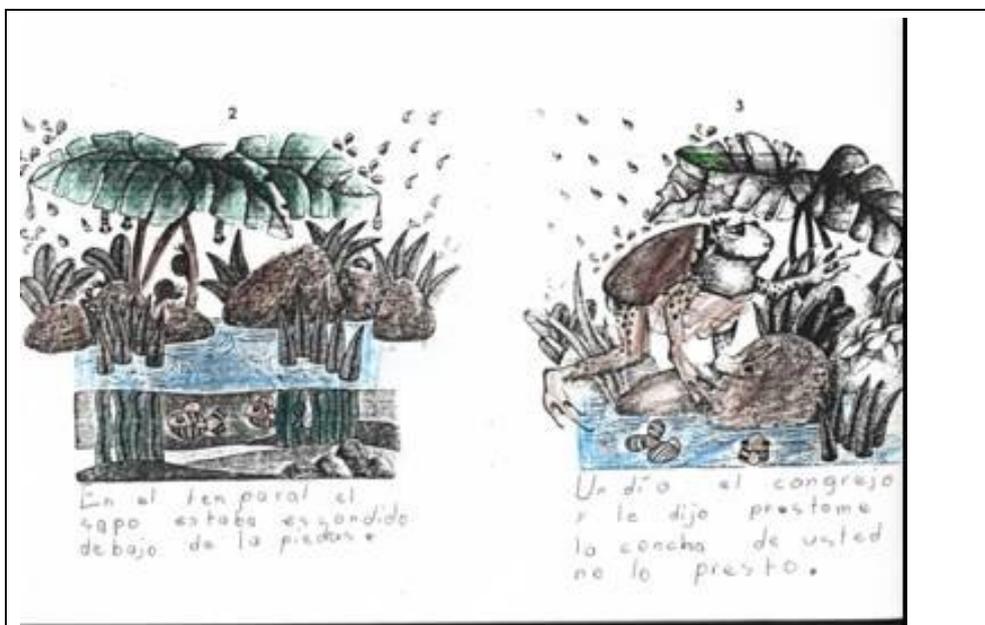
¹⁴⁶ „... un pecesito *que* volaba“ (... ein Fischlein *das* flog) (Z. 1)

¹⁴⁷ S. Fußnote 144; se fue a *dormir* (... es *schlafen ging*) (Z. 10)



Name, Oscar, Enrique, Sanchez

San Francisco de Opalaca 16. November 2000: Escuela, rural, mixta, España



En el temporal el sapo estaba escondido debajo de las piedras.

Im Unwetter war der Frosch unter den Steinen versteckt.

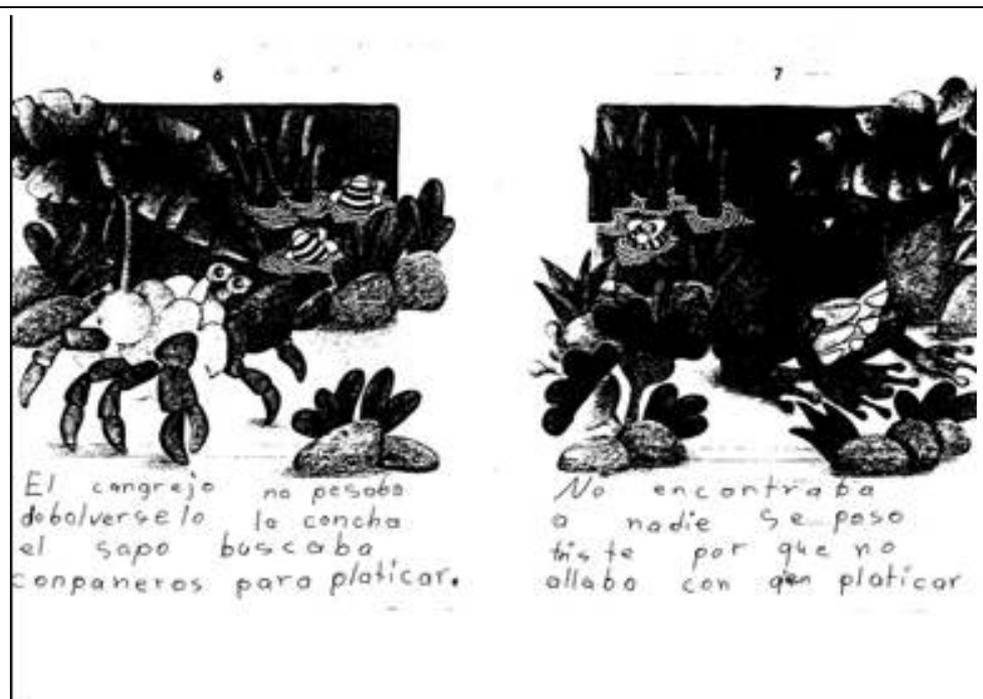
Un día (vino) el cangrejo y le dijo préstame la concha de usted no lo presto.

Eines Tages (kam) der Krebs und sagte ihm leih mir den Panzer von Ihnen ich leihe ihn nicht.



El cangrejo le dijo varias veces que se lo prestara la concha.
Der Krebs sagte ihm mehrmals dass er ihm den Panzer leihen sollte.

El sapo confiado se lo prestó pero te apurás le dijo porque se viene la lluvia no se apuraba
Der vertrauensselige Frosch lieh ihn ihm aber beeil dich sagte er ihm weil der Regen kommt er beeilte sich nicht



El cangrejo no pensaba devolvérselo la concha el sapo buscaba compañeros para platicar.
Der Krebs dachte nicht daran ihm den Panzer zurückzugeben der Frosch suchte Kameraden um sich zu unterhalten.

No encontraba a nadie se puso triste porque no hallaba con quien platicar
Er fand niemanden er wurde traurig weil er niemanden fand um sich zu unterhalten

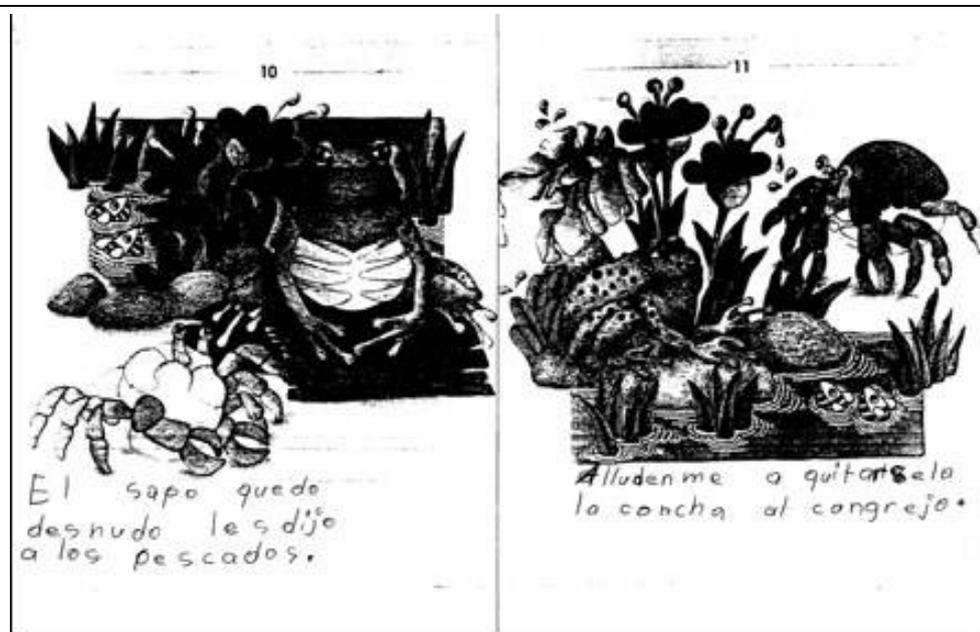


El sapo le dijo metete debajo pero solo le agarraba las manos y las patas.

Der Frosch sagte ihm schlüpf drunter aber es passten nur die Hände und die Füße.

No le agarraba el cuerpo mejor prestámelo y se lo quitó el sapo lo siguió al cangrejo.

Er bedeckte ihm nicht den Körper am besten leihe ihn mir und er nahm ihn ihm weg der Frosch folgte dem Krebs.

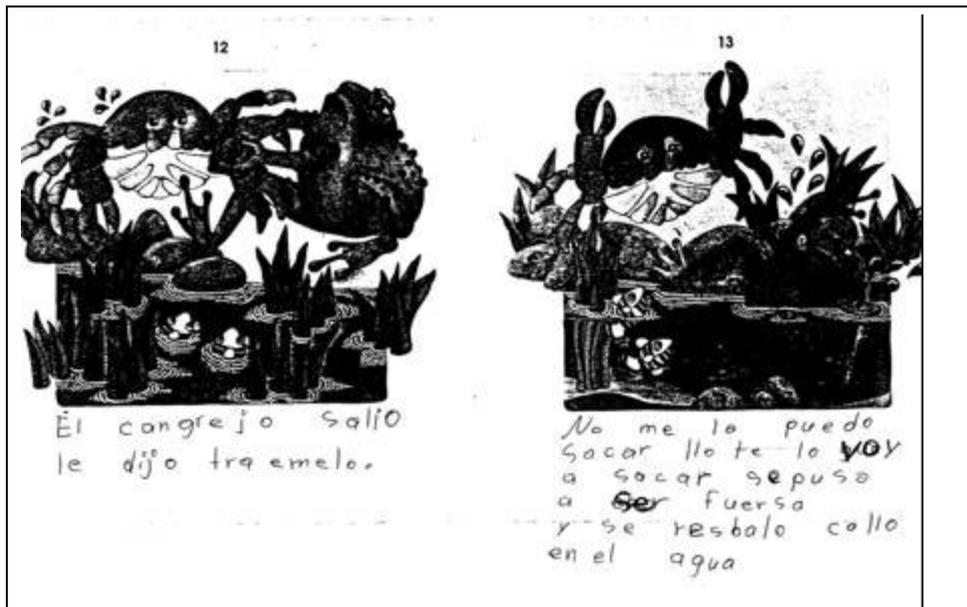


El sapo quedó desnudo les dijo a los pescados.

Der Frosch blieb nackt er sagte den Fischen.

Ayúdenme a quitárselo la concha al cangrejo.

Helfen Sie mir den Panzer dem Krebs wegzunehmen.

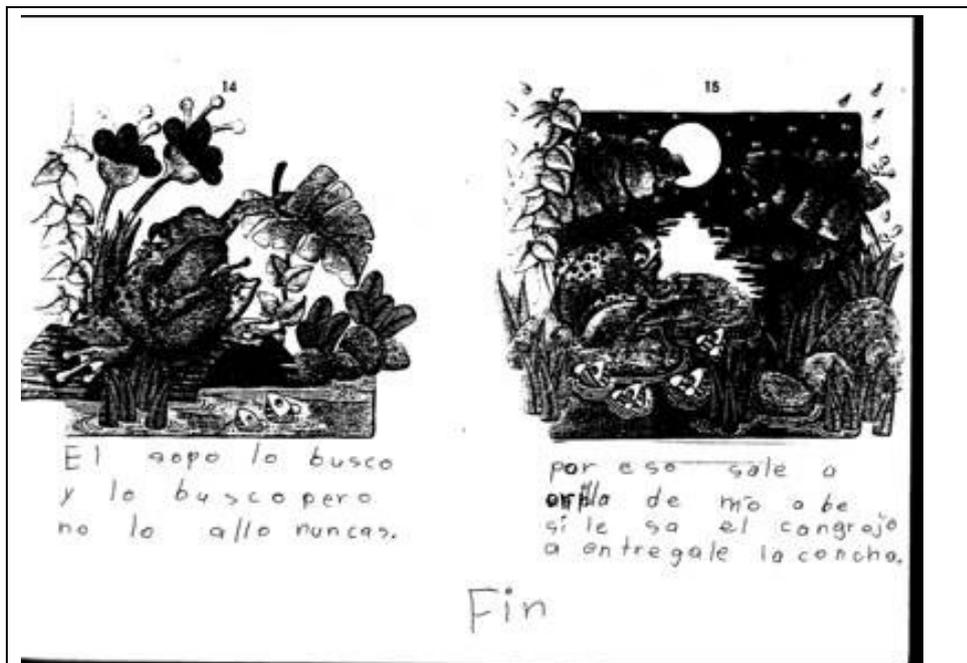


El cangrejo salió le dijo traémelo.

Der Krebs kam heraus er sagte ihm bring ihn mir.

No me lo puedo sacar yo te lo voy a sacar se puso a hacer fuerza y se resbaló cayó en el agua

Ich kann ihn mir nicht abnehmen ich werde dir ihn abnehmen er zog kräftig und rutschte fiel ins Wasser



El sapo lo buscó y lo buscó pero no lo halló nunca.

Der Frosch suchte ihn und suchte ihn aber fand ihn nie.

por eso sale a la orilla del río a ver si le sale el cangrejo a entregarle la concha.

Fin

deshalb geht er zum Flussufer hinaus um zu schauen ob der Krebs rauskommt um ihm den Panzer zu geben.

Ende

Abb. 19: „Der Panzer des Frosches“. Oscar, 4. Kl.

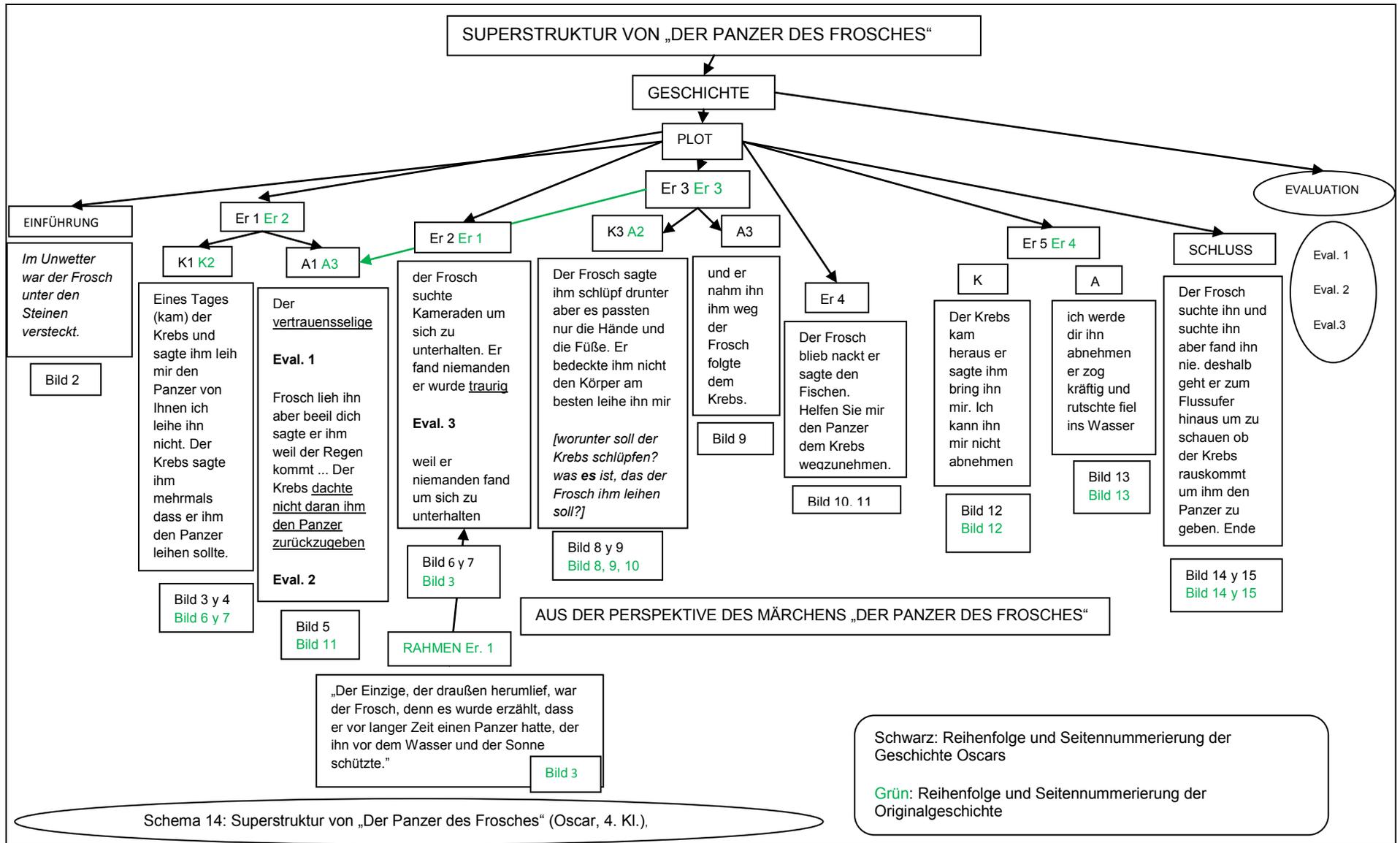
Textanalyse. Den dritten Text schrieb Oscar acht Monate nach dem vorigen am Ende der vierten Klasse. Er schreibt erneut eine allerdings komplexere Geschichte. Bisher gingen seine Geschichten nie über drei Ereignisse und zwei Evaluationen hinaus, aber diese enthält fünf Ereignisse und drei Evaluationen. (s. u. Schema 14: Superstruktur von „Der Panzer des Frosches“).

Oscar führt die zentralen Figuren seiner Geschichte über bestimmte Nominalexpressionen ein: „der Frosch“ und „der Krebs“. Da sich das Märchen und vor allem ihre Makrostruktur auf einen Konflikt bezieht, der sich nicht nur zwischen einem spezifischen Frosch und einem spezifischen Krebs entwickelt, sondern zwischen der gesamten Gattung, der sie jeweils angehören, also „Fröschen“ und „Krebsen“, ist die Auswahl einer Kategorie mit bestimmtem Artikel für die Einführung der Referenz angemessen: Wie verloren die Frösche ihren Panzer und warum haben jetzt die Krebse einen (s. untenstehend im Schema 14: Rahmen Er. 1 in »Aus der Perspektive des Märchens „Der Panzer des Frosches“«).

Die innersprachlichen indexikalen Beziehungen zwischen der ersten und zweiten Nennung der Referenz werden von Oscar entweder über bestimmte Nominalausdrücke konstruiert oder über die Anapher, z.B. „der Krebs sagte **ihm**“ (Bild 4). Allerdings werden diese Beziehungen in der Propositionsfolge der Bilder 8 und 9, „El sapo le dijo metete debajo pero solo le agrarraban las manos y las patas. No **le** agarraba el cuerpo mejor préstame**lo** y se **lo** quitó“ (*„Der Frosch sagte ihm schlüpf drunter aber es passten nur die Hände und die Füße. Er bedeckte **ihm** nicht den Körper am besten leihe **ihn** mir und er nahm **ihn ihm** weg“*), immer dann zu außersprachlichen indexikalen Beziehungen, wenn der Bezugsausdruck des Referenten „lo“ (ihn) nicht expliziert wird, d.h. erst als ein Ausdruck prädikativen Charakters erscheint („debajo“: drunter) und entsprechend später zu einem deiktischen Ausdruck wird („lo“: ihn).

Aufgrunddessen fragen sich die Leserinnen/Leser bei dieser Serie von Propositionen, worunter der Krebs schlüpfen soll, was **es** (span.: **lo**) ist, das der Frosch ihm leihen soll, und was **es** (span.: **lo**) ist, das der Krebs dem Frosch weggenommen hat. In diesem Fall können die Leserinnen und Leser nur schwer identifizieren, dass der Bezugsausdruck dieser Expressionen „la concha“ (der Panzer) ist. Sie erkennen daher nur mit Mühe die pragmatische Präsupponierung der außersprachlichen indexikalen Beziehungen, die Oscar auf Grundlage des Kotextes¹⁴⁸ des Textes formuliert, also den Bildern. Diese Schwierigkeit

¹⁴⁸ In diesem Kontext ist die Definition des Kotextes von Fernández von Bedeutung, die über die Definition als „situativer Kontext“ hinaus geht (s. Abschnitt 3.2.2): „Der Kotext verbindet ein (semiotisches, Anm. d. Verf.) Zeichen mit Zeichen, die sich in ihren Charakteristika von ihm unterscheiden (mit anderen semiotischen Zeichen, Anm. d. Verf.) [...], z.B. bilden hier die einen literarischen Text begleitenden Illustrationen den Kotext zu diesem Text“ (Fernández, o.J.: 2)



ist vor allem auf den Bruch der Textkohärenz, wie sie auch in Valentins Text auftrat, in Ereignis 3 zurückzuführen: Der Frosch hat dem Krebs bereits seinen Panzer geliehen (s. Bilder 3 bis 5, Abb. 19 und E1, Schema 14), als er ihn plötzlich einlädt, unter den Panzer zu schlüpfen (s. Bild.8 und Er 3), und als der Krebs nicht darunter passt, fragt er erneut danach, ihn vom Frosch auszuleihen (s. Bild. 9). Zweifellos merkt Oscar beim Betrachten der Bilder 8 und 9, dass er ein Ereignis übersprungen hat. Er entscheidet sich, es einzufügen, und erhält ab diesem Ereignis dann auch bis zum Ende die Textkohärenz. Aus Perspektive des Märchens erfolgt hier eine Transposition der Ereignisse eins und drei, insbesondere der Auflösung eins (A1) und der Komplikation drei (K3), die in der Superstruktur von „Der Panzer des Frosches“ grün hervorgehoben sind.

Dieser Text zeigt sowohl in seiner ästhetischen Entwicklung als auch in der Gedankenstruktur einen Qualitätssprung. Im ersten Fall benutzt Oscar stilistische Mittel, z.B. die Wiederholung des Verbs zusammen mit dem direkten Objekt, um das Gefühl einer verlängerten Handlung zu geben und die Betonung des Ergebnisses der Aktion mit der adversativen Konjunktion und dem Adverb der Zeit, d.h. „aber... nie“: „Der Frosche **suchte ihn** und **suchte ihn, aber** fand **ihn nie**“ (Bild 14). Oscar hätte seine Geschichte mit dieser Proposition beenden können, drückt aber stattdessen mit dem Tempuswechsel des Verbs von der Vergangenheit in die Gegenwart aus, in welcher Situation der Frosch für immer verbleiben wird: „deshalb geht er zum Flussufer hinaus um zu schauen ob der Krebs rauskommt um ihm den Panzer zu geben“ (Bild 15).

In diesem Kontext verwendet Oscar auch „die nachgestellte Einleitung“¹⁴⁹ „sagte er ihm“: „aber beeil dich **sagte er ihm** weil der Regen kommt“ (Bild 5). „Die nachgestellten Einleitungen sind ein eminent literarisches Mittel. Die mündliche Erzählung ignoriert sie. Ihre Präsenz bestimmt wohl (durch Hypothese) eine spezifische Textsorte: **die Absicht, einen geschriebenen Text zu produzieren, und nicht nur einfach ein grafisches Produkt.**“ (Ferreiro, 1996:148)

Syntaktische Entwicklung

Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Dieser junge Schreiber begrenzt mit Hilfe der Interpunktion, dem Gebrauch von Großbuchstaben und Punkten, nicht nur das Märchen als textuelle Einheit, sondern auch interne textuelle Einheiten wie Ereignisse und Handlungen.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Ferreiro bezeichnet „nachgestellte Einleitungen“ als die Nennung des Sprechers, die anstatt vor dem direkten Diskurs nach ihm steht. (1996:148)

¹⁵⁰ Es wird zwar deutlich, dass Oscar beginnt, die Interpunktion bewusst und beständig zur Strukturierung seiner Texte einzusetzen, aber es lässt sich auch feststellen, dass sich der Prozess der Aneignung der verschiedenen Zeichensetzungsregeln noch in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ befindet. Letzteres zeigt der Gebrauch des Kommas (,)

Das folgende Interview im Rahmen der Überarbeitungssitzung zu seinem Text „Die kleine unruhige Hexe“¹⁵¹ verdeutlicht, dass Oscar sich der Funktion der Interpunktion bei der Textstrukturierung bewusst ist.

Ausschnitt aus dem Protokoll des Interviews mit Oscar, Sitzung zur Textüberarbeitung (s. Anhang 10.1.2)

- 1 AG: Gut, Oscar. Jetzt ... Ich möchte, dass du mir etwas sagst. Was hast du jetzt gemacht?
OS: Berichtigt.
AG: Berichtigt. Und welche Berichtigungen hast du (am Text) gemacht?
OS: Über den Punkt und die Wörter.
- 5 AG: Gut. Und das mit dem Punkt, warum hast du das berichtigt? Warum ist es wohl wichtig, dass du das mit den Punkten und den Kommas berichtigst...?
OS: *Weil man einen Satz ohne Punkt nicht ... man kann nicht ... man kann nicht berechnen, dass es ein Satz ist.*
AG: Um zu berechnen bis wohin einen Satz geht. Und jeder Satz, damit er ein Satz wird, wie muss er aussehen?
OS: Mit Punkten und Kommas.
- 10 AG: Gut, mit Punkten und Kommas ... Wofür benutzt man diese Punkte und Kommas?
OS: Um eine Pause zu machen.
AG: Wann was?
OS:
AG: Wenn man liest oder wenn man schreibt?
- 15 OS: Wenn man liest.
AG: Und wenn man schreibt, wofür sind sie dann da?
OS: ...
AG: Wenn sie beim Lesen als eine Pause dienen, wofür werden sie dann beim Schreiben gebraucht?
OS: Damit es gute Schrift wird, damit es wie ein Brief wird, damit es besser wird.
- 20 AG: Damit es besser wird. Und was bedeutet besser zu werden?
OS: *Damit die Person, die es liest, es richtig versteht.*

Ferreiro führt aus, dass „Die Interpunktion vielleicht der emblematische Ort ist, um zu beobachten, wie sich das Geschriebene vom mündlich Erzählten unterscheidet, um sich in geschriebenen Text zu verwandeln.“ (1996: 159) Dieser Gedanke scheint in der Konzeption der Zeichensetzung Oscars bereits vorhanden zu sein: „Weil man einen Satz ohne Punkt nicht ... man kann nicht ... man kann nicht berechnen, dass es ein Satz ist.“ (Z. 7); „Damit die Person, die es liest, es richtig versteht“ (Z. 21).

Dieser junge Schreiber ist sich außerdem bereits der Implikationen des Prozesses des Schreibenlernens bewusst. Das wird deutlich, als er erklärt, warum es wichtig ist, schreiben zu können:

- 1 AG: Und wofür, außer dem, was du mir schon gesagt hast, um die Mittelstufe zu besuchen, ist es wichtig, schreiben

im Namen der Schule, „Escuela, rural, Mixta, España“, sowie in seinem eigenen Namen „Oscar, Enrique, Sánchez auf dem Titelblatt der Geschichte „Der Panzer des Frosches“ (s. Abb.19). Er hat gelernt, dass Kommas zur Trennung einer Reihe von Namen verwendet werden, aber er kann noch nicht zwischen den Kategorien „Adjektiv“ und „Substantiv“ differenzieren (er sieht die Adjektive „rural“ und „mixta“ als Namen) und auch noch nicht unterscheiden, dass bestimmte Aneinanderreihungen von „Namen“ einen einzigen Namen bilden.

¹⁵¹ Die Analyse dieses Textes wird nicht in diese Arbeit eingeschlossen, da er außer den Ergebnissen des Interviews keine neuen Erkenntnisse liefert.

- zu können, wofür ist es noch wichtig schreiben zu können?
- OS: Damit man alles weiß ... was ... was ... was ...Man weiß, was gut ist am Schreiben und alles, wie man alles verbessert, sich selbst, den Verstand.
- 5 AG: Das Schreiben verbessert den Verstand. Aha!
- OS: Ja, ja. Um zu ... Man muss viel schreiben und auch Bücher lesen.
- AG: Und warum muss man viel schreiben? Das heißt, wenn man nur wenig schreibt ist es nicht genug? Warum muss man viel schreiben?
- OS: ...
- 10 AG: Das ... ich finde sehr wichtig, was du gesagt hast, dass es gut ist zu lesen, um den Verstand zu verbessern, und dass man viel schreiben muss. Wozu muss man viel schreiben? Warum muss man viel schreiben?
- OS: Um schreiben zu können.
- AG: Um schreiben zu können
- OS: Ja, der Buchstabe und die Punkte, alles, richtig schreiben. Und wenn ein anderer Klassenkamerad es nicht weiß, ihm das dann zu zeigen.
- 15 AG: Das heißt, dass man nicht auf einmal Schreiben erlernt?
- OS: Ja. Man lernt nach und nach, wenn man im Heft schreibt.
- AG: Und was glaubst du, wie du jetzt schreibst im Vergleich zu vor zwei Jahren, vor einem Jahr oder zu Februar, als wir Sabine einen Brief geschrieben haben? Was denkst du über das, was du heute schreibst (im Vergleich)
- 20 mit dem was du früher geschrieben hast?
- OS: *Zuerst konnte ich nicht viel und heute kann ich schon etwas, Briefe schreiben.*

Oscar ist sich der Tatsache bewusst, dass der Prozess des Schreibenlernens („schreiben können“) (Z. 12), der Textentwicklung („Briefe schreiben“) (Z. 21) und all dessen, was dies beinhaltet („Ja, der Buchstabe und die Punkte, alles, richtig schreiben“) (Z. 14), ein langer Prozess ist: „Man lernt nach und nach“ (Z. 17); „Zuerst konnte ich nicht viel und heute kann ich schon etwas, Briefe schreiben“ (Z. 21).

Es lässt sich festhalten, dass Oscar seine eigene Version des Märchens „Der Panzer des Frosches“ schreibt, und zwar mit einer angemessenen Makro- und Superstruktur, mit Unterstützung der Interpunktion sowie mit einem Sinn für Ästhetik, den er über seine eigenen Stilmittel erreicht. In diesem Text schafft es Oscar, dass seine „innere Sprache“ sich über seine „geschriebene Sprache“ materialisiert.

Linguistische Varietät. Die linguistische Varietät des Spanischen, die in seiner Gemeinde gesprochen wird, zeigt sich in diesem Text im Gebrauch des „lo“ anstatt des „la“ in seiner Funktion als direktes Objekt, z.B. „El cangrejo le dijo varias veces que se **lo** prestara **la concha**.“ Diese Form kommt in Oscars Text neunmal (9) vor.

Syntaktische Struktur. Die häufigste syntaktische Struktur in Oscars Text bleibt weiterhin der koordinierte Satz. Im Unterschied zu seinen vorigen Texten erfolgt die Artikulation dieser Satzart mehrheitlich ohne Konnektoren, also in asyndetischer Form oder durch Juxtaposition. Das erklärt den deutlich geringeren Gebrauch der Konjunktion „y“ (und), die im ganzen Text nur dreimal (3) als Bindewort zwischen Sätzen erscheint und in allen Fällen

korrekt angewendet wird.¹⁵² Außer dem kopulativen „y“ (und) wird auch das koordinierende adversative „pero“ (aber) (3) verwendet¹⁵³. Zudem gibt es von neuen Konjunktionen eingeleitete untergeordnete Sätze: das konsekutive „por eso“ (deshalb) (1)¹⁵⁴, das kausale „porque“ (weil) (2)¹⁵⁵ und das interrogative/dubitative „si“ (ob) (1) (s. Fußnote 154) sowie die Konjunktion „que“ (dass) (1)¹⁵⁶. Weiterhin finden sich im Text sechs (6) Infinitivkonstruktionen oder untergeordnete Finalsätze¹⁵⁷. Hervorzuheben ist die Konstruktion untergeordneter Sätze zweiten und dritten Grades (s. jeweils zweites Beispiel der Fußnote 155 und Fußnote 154).

6.2.3.4 Textentwicklung bei Oscar von der dritten bis zur vierten Klasse

6.2.3.4.1 Kohärenz und textuelle Homogenität

Vom ersten bis zum dritten Text Oscars, die von der dritten bis zur vierten Klasse geschrieben wurden, lässt sich eine qualitative Entwicklung feststellen.

Narrative Superstruktur. Bereits seit seinem ersten Text „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ zeigt seine narrative Struktur die Superstrukturkategorien einer Geschichte im technischen Sinne. Diese Struktur behält er in allen seinen drei Texten bei. Der letzte Text „Der Panzer des Frosches“ ist sogar wesentlich komplexer, da er deutlich umfassender ist: die Zahl der Ereignisse und Evaluationen ist höher.

Im Allgemeinen ist die **Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz** zwar in seinen drei Texten angemessen, aber der erste und zweite Text sind in einigen Propositionen jeweils prädikativen und sympraktischen Charakters. In „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ wird dieser prädikative Charakter dadurch verursacht, dass ein neu eingeführtes Individuum nicht mit mindestens einem der bereits existenten Individuen verbunden wird. Es gibt also keine *Beziehung zwischen alter und neuer Information*. Außerdem wird das Subjekt oder die Referenz, auf die sich bezogen wird, nicht explizit genannt, wenn es einen Wechsel dieser

¹⁵² „Un día (vino) el cangrejo y le dijo...“ (Eines Tages (kam) der Krebs und sagte ihm) (Bild 3), „mejor préstemelo y se lo quitó“ (am besten leihe ihn mir und er nahm ihn ihm weg) (Bild 9) und „se puso a hacer fuerza y se resbaló“ (er zog kräftig und rutschte fiel ins Wasser) (Bild 13)

¹⁵³ „pero te apurás...“ (*aber beeil dich ...*) (Bild 5), „pero solo le agarraban las manos y las patas“ (*aber es passten nur die Hände und die Füße*) (Bild 8) und „pero no lo halló nunca“ (*aber fand ihn nie*) (Bild 14)

¹⁵⁴ „Por eso sale a la orilla del río a ver si le sale el cangrejo a entregarle la concha.“ (*deshalb geht er zum Flussufer hinaus um zu schauen ob der Krebs rauskommt um ihm den Panzer zu geben*) (Bild 15)

¹⁵⁵ „pero te apurás le dijo porque se viene la lluvia“ (*aber beeil dich sagte er ihm weil der Regen kommt*) (Bild 5); „se puso triste porque no hallaba con quien platicar“ (*er wurde traurig weil er niemanden fand um sich zu unterhalten*) (Bild 7)

¹⁵⁶ „El cangrejo le dijo varias veces que se lo prestara la concha“ (*Der Krebs sagte ihm mehrmals dass er ihm den Panzer leihen sollte*) (Bild 4).

¹⁵⁷ „buscaba compañeros para platicar“ (*der Frosch suchte Kameraden um sich zu unterhalten*) (Bild 6), „ayúdenme a quitárselo la concha al cangrejo“ (*Helfen Sie mir den Panzer dem Krebs wegzunehmen*) (Bild 11), „yo te lo voy a sacar“ (*ich werde dir ihn abnehmen*) (Bild 13). Zu weiteren Finalsätzen s. Fußnoten 154 und 155 (zweites Beispiel).

im Diskurs gibt. In „Darwins Fischlein“ manifestiert sich der sympraktische Charakter in der Präsenz eines deiktischen Ausdrucks, dessen Referent in der „inneren Sprache“ Oscars verbleibt, d.h. im außersprachlichen Kontext seines Textes.

6.2.3.4.2 Syntaktische Entwicklung

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Vom ersten Text an zeigt Oscar, dass er sich mit Hilfe der Interpunktion in einem nachhaltigen Prozess der Textorganisation befindet. Er markiert nicht nur die Außengrenzen seiner Texte durch Großbuchstaben und Punkt, sondern macht mit dem Markieren von Handlungen und Ereignissen auch Fortschritte in der Abgrenzung interner Texteinheiten, vor allem in seinem letzten Text.

Linguistische Varietäten. In Oscars drei Texten ist der Gebrauch der linguistischen Varietäten des in seiner Gemeinde gesprochenen Spanisch evident. Signifikant sind vor allem der Gebrauch des von den Erzählern seiner Gemeinde benutzten Ausdrucks „und es heißt, dass...“, der in seinem dritten Text allerdings nicht mehr vorkommt, sowie das Pronomen „lo“ in seiner Funktion als direktes Objekt, das in undifferenzierter Form verwendet wird, d.h. sowohl für ein maskulines als auch ein feminines Nomen stehen kann. Letztere Varietät tritt vor allem in seinem dritten Text auf. Andere linguistische Varietäten sind die Ersetzung von „empezó“ (begann) durch „dijo“ (sagte) (s. Fußnote 137); von „ahora“ (nun) durch „hoy“ (heute) (s. Fußnote 138); und des indirekten Objekts „al“¹⁵⁸ (dem) durch den Nominativ „el“ (der) (s. Fußnote 140).

Syntaktische Struktur. In den beiden ersten Texten ist der Einfluss der mündlichen Sprache mehr als dominant. Das wird nicht nur in der vorherrschenden syntaktischen Struktur deutlich, einer Reihe mit dem Konnektor „und“ koordinierter Sätze, die den Texten einen additiven Charakter verleiht, sondern –wie schon oben dargestellt ist- auch im Vorkommen von Ausdrücken, die typisch für die linguistische Varietät des Spanischen sind. Trotz allem lässt sich im dritten Text in diesem Sinne ein Qualitätssprung festhalten: Die syntaktische Struktur des koordinierten Satzes bleibt zwar weiterhin dominant, aber sie erfolgt über Juxtaposition, was den geringeren Gebrauch des Konnektors „y“ (und) erklärt.

Es gibt drei Arten von untergeordneten Sätzen: Infinitivkonstruktionen (untergeordnete Finalsätze), die am häufigsten vorkommen (10: 48%), durch unterordnende Konjunktionen eingeleitete Nebensätze (8: 38%), sowie Relativsätze (3: 14%). In seinem letzten Text bildet er sogar untergeordnete Sätze zweiten und dritten Grades (s. jeweils zweites Beispiel der Fußnoten 155 und 154).

¹⁵⁸ Ergebnis der Kontraktion der Präposition „a“ und des Artikels „el“.

Konjunktioninventar. Die *unterordnenden Konjunktionen* erweitern sich besonders in Oscars letztem Text: beginnend mit der unterordnenden Konjunktion oder dem Relativpronomen *que* (3 als unterordnende Konjunktion *dass* und 2 als Relativpronomen *das*) und dem adverbialen Relativpronomen des Ortes *adonde* (*wo*) (1) benutzt er auch das kausale *porque* (*weil*) (2), das interrogative/dubitativ *si* (*ob*) (1) und das konsekutive *por eso* (*deshalb*) (1). Auch in seinem dritten und letzten Text benutzt er eine neue koordinierende Konjunktion: das adversative „*pero*“ (aber) (3).

Kompetenzen der Desymptomatisierung und Kontextualisierung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die ersten beiden Texte zeigen, dass Oscars Fähigkeiten der Desymptomatisierung und Kontextualisierung sich noch im Anfangsstadium befinden, da er dem sprachlichen Zeichen noch immer eine Symptomfunktion zuordnet. Dieser junge Schreiber produziert die Texte noch aus seiner eigenen Perspektive und noch nicht aus der „des Dings“ und noch weniger aus der Perspektive der Leserinnen/Leser. Er berücksichtigt noch nicht, dass die Leserin/der Leser weder über das Wissen der Sprecher seiner Gemeinde über die traditionelle Geschichte „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ verfügen noch das Wissen über das von ihm gelesene Märchen „Darwins Fischlein“ teilen. Durch den starken Einfluss der mündlichen Sprache in diesen geschriebenen Texten (prädikativer und sympraktischer Charakter, additiver Charakter der syntaktischen Strukturen, Präsenz von typischen Ausdrücken der Erzähler seiner Gemeinde sowie weitere linguistische Varietäten des in seiner Gemeinde gesprochenen Spanisch) erreichen die Texte nicht die notwendige Autoreferentialität, um von beliebigen Leserinnen/Lesern verstanden werden zu können, vor allem von Leserinnen/Lesern, die nicht der Gemeinde der Sprecher angehören.

Obwohl es in seinem dritten Text einen Bruch in der logisch-temporalen Sequenz gibt, den er aber bewältigt, indem er sie ab diesem Zeitpunkt entsprechend bis zum Ende fortführt, macht Oscar einen Qualitätssprung in der Kontextualisierung des Textes. Das zeigt sich nicht nur in der Entwicklung einer komplexeren Super- und Makrostruktur im Vergleich mit den flacheren Strukturen seiner ersten beiden untersuchten Texte, sondern auch im Gebrauch einer weiter entwickelteren syntaktischen Struktur (über Juxtaposition koordinierte Sätze und eine Ausweitung seines Inventars von koordinierenden und unterordnenden Konjunktionen) und der Interpunktion, mit der er sowohl seine Texte als autonome Einheit markiert als auch interne Texteinheiten abgrenzt.

Hervorzuheben ist zudem die ästhetische Entwicklung in den Texten Oscars. Außer den traditionellen Stilmitteln in seinen ersten beiden Märchen wie die traditionelle

Einleitungsformel kanonischer literarischer Erzählungen¹⁵⁹, Onomatopöien¹⁶⁰ und einer Metapher¹⁶¹ bereichert er seinen letzten Text mit einer „nachgestellten Einleitung“¹⁶² oder schafft seine eigenen Stilmittel wie die Wiederholung des Verbs und des direkten Objekts, um das Gefühl einer verlängerten Handlung zu geben, und die Adverbpaarung der Verneinung und der Zeit „no... nunca“ mit der vorangestellten Adversativkonjunktion „pero“ (aber), um das Ergebnis einer erfolglosen Handlung zu betonen.¹⁶³ Zudem wechselt er das Tempus des Verbs von der Vergangenheit zur Gegenwart und begleitet das mit der koordinierenden Konsekutivkonjunktion „por eso“ (deshalb) und dem unterordnenden interrogativen/dubitativen „si“ (ob), um die Konsequenz zu verdeutlichen, den Status in dem die Hauptfigur seines Märchens verbleibt: Der Frosch hegt die Hoffnung eines Tages seinen Panzer zurückzugewinnen (s. Fußnote 154).

In seinem dritten und letzten Text zeigt Oscar eine nachhaltige Entwicklung sowohl im ästhetischen Sinn als auch bei der Formulierung seiner Ideen. Er gibt ihnen eine angemessene narrative Super- und Makrostruktur. Der junge Schreiber schafft es in diesem Text, seine „innere Sprache“ in der „schriftlichen Sprache“ zu materialisieren, d.h. dem sprachlichen Zeichen Autoreferentialität und damit mehr die Funktion des Symbols als die des Symptoms zu verleihen. Natürlich hat er bis zu einer ausgefeilteren Kontextualisierung noch einen weiten Weg vor sich, aber es ist zu erwarten, dass er sich in einem nachhaltigen Prozess der Textentwicklung befindet. Durch die Konfrontation mit Herausforderungen, die sich in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ befinden und mit der Unterstützung einer kenntnisreicheren Person, kann Oscar höchstwahrscheinlich seine Kontextualisierungskompetenz nicht nur bei Texten mit narrativer Superstruktur sondern auch mit komplexeren Superstrukturen weiter entwickeln.

6.2.4 Fallstudie 4: Textentwicklung bei Apolinaria

In diesem Kapitel werden vier Texte von Apolinaria analysiert: „Brief an die Jury des Wettbewerbs ‚Der beste Leser‘“, „Der ohrlose König“, „Die Schildkröte und die Enten“ und „die kleine Hexe ...“.

¹⁵⁹ „Es war einmal...“ in Z 2 des Textes „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ (Abb. 17).

¹⁶⁰ „Und der Kojote sagt „pla, pla, pla“ in Z. 5 des Textes „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ (Abb. 17).

¹⁶¹ „und auf einmal waren seine Augen wie die Augen eines toten Fisches“ in Z. 4-5 des Textes „Darwins Fischlein“ (Abb. 18).

¹⁶² „aber beeil dich sagte er ihm weil ... im Bild 5 des Textes „Der Panzer des Frosches“ (Abb. 19)

¹⁶³ „El sapo lo buscó y lo buscó pero no lo halló nunca“ (Der Frosch suchte ihn und suchte ihn aber fand ihn nie) im Bild 14 des Textes „Der Panzer des Frosches“ (Abb. 19).

Die Analyse fokussiert auf den vier Literalitätsaspekten der Texte (s. Abschnitt 6.2), die in den drei vorigen Fallstudien dargelegt wurden, ist allerdings extensiver, da die Texte dieser jungen Schreiberin wesentlich komplexer sind.

Die Texte „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“ werden parallel analysiert. Beide beruhen auf Geschichten, deren Originalquellen mit Bild und Text eine ähnliche Präsentationsform sowie außerdem ähnliche Strukturen aufweisen und unter ähnlichen Aufgabenstellungen geschrieben wurden. Vor allem aber zeigen ihre Formulierungen sehr ähnliche Charakteristika.

6.2.4.1 Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“ (geschrieben am 8.11.1999, 4. Klasse, 10 J. 9 Mon.)

Vorgabe. Im September 1999 wurden die FEBLI-Pilotschulen eingeladen, am Wettbewerb „Der beste Leser“ teilzunehmen. Zur Beteiligung an diesem Wettbewerb sollte jede FEBLI-Pilotschule intern einen Vorwettbewerb durchführen. Die Kinder, die in ihrer Schule den ersten und zweiten Platz erreicht hatten, sollten im Hauptwettbewerb gegen die Gewinner der anderen Vorwettbewerbe antreten. Die Teilnahmebedingungen sehen vor, dass jedes Kind die Ausleihkarte mit der Liste der in diesem Schuljahr gelesenen Bücher abgeben sollte. Außerdem sollte in einem Brief an die Jury nicht nur das Lieblingsbuch genannt, sondern auch eine Begründung gegeben werden, warum die Wahl gerade auf dieses Buch gefallen war. Dieser Brief war die wichtigste Voraussetzung für die Teilnahme.

Obwohl Apolinaria von ihrer Schule nicht ausgewählt wurde, schickte sie ihren Brief an die Verfasserin der vorliegenden Arbeit in deren Funktion als Mitglied der Jury und Mitveranstalterin des Wettbewerbs.

Textanalyse. Apolinarias Brief hat andere Texte als Kontext, nämlich die Bücher, die sie gelesen hat. Ihr Brief ist auch intertextuell, da er nicht nur einen Brief an die Jury enthält sondern auch innerhalb dieses Briefes die Nacherzählung des Romans „Maria“ (Isaacs, 1970), der ihr von allen Büchern am besten gefallen hat.

Apolinarias Brief enthält die Grundkategorien eines Briefes (s. u. Tabelle 12: „Apolinarias Brief in Superstrukturkategorien“), also einer geschriebenen Kommunikation: Adressat¹⁶⁴, Botschaft und Absender¹⁶⁵ und eine Gruß¹⁶⁶- und Abschiedsformel¹⁶⁷. Ferner findet man die pragmatischen Daten, anhand derer die Leserin/der Leser feststellen könne, woher der Brief

¹⁶⁴ „Estimados amigos de FEBLI“, „Lic Laura...“ (Liebe Freunde vom FEBLI, Lic Laura...) (Z. 2 - 3)

¹⁶⁵ Apolinaria Sánchez Gómez (Z. 45)

¹⁶⁶ „Le estoy haciendo un Atento y Cordial Saludo para usted Amiga...“ (Ich begrüße Sie Freundin Aufmerksam und Herzlich) (Z. 3-4)

Comunidad San Lorenzo San Francisco
de Babaca Estimados Amigos del FEBLI

Lic Laura Gonzalez Serrano Le estoy asiendo
un atento y cordian Saludo para usted Amiga
que ~~usted~~ pasando una feliz tarde en sus
labores diarias y yo quiero participar en el
concurso que yo lei ⁽¹³⁾ libros y me gusta
mucho lo que se cuentan lei un libro en casa
estan dos ositos el gato con botas la novela
de Maria margarita y graciela Honduras
el tío coyote y el tío conejo los pech
el Sopa mentiroso Consignas infantiles la
fiesta en el bosque corazón el mapa de
Honduras Los niños y niñas del Maiz las
resetas manueña color caneta el pajarito
cuento mujercitas pulgarcita el gato
mentes polo pica flor el caracol de
cristal el hombre que se transformo en sol
el rayito del sol dosinta perrales pero no
los escribo todos pero si les lei y el
que mas me gusta es la novela de Maria
que se trataba di una Jobentan hermoso
que se iba casar con el muchacho carlos un
dia los dos se fueron para la hacienda
del papá que se llamaba Jual y la mamá
se decian Ramona y ~~la~~ al siguiente dia se
fueron para la quebrada y se unieron todos
los muchachos habrain carlos maria Braulio
trancita y le dijo carlos maria me asectas
ami me carlos y yo habrain con ~~usted~~
si me casare asi me gusta maria ambos
y Braulio les dijo yo ayer me salio un benadito
mariana le hamos hir a buscar y Braulio llevo
los perros y se fue a la casa del benadito
y le hayaron y le dio un tiro con la discopeta

y los perros hicieron bon bon bubu bubu
y al siguiente dia se dentro al cuarto carlos
y se puso llorar granmente carlos y la hermana
de habrain se lamaba emma un dia se
me dentro al salon y maria les canto una
cancion y buscaron a la madrina de boda
ambos habrain estubo estudiando en bojota
un dia la hermana de habrain se via
levantada de mañana y lego al jardín de boda
y maria se levanto temprano y habrio la benta
na y salio y lego al jardín donde estaba
emma y maria se ingo de rodillas y se tapa
un porro para que no le miraba a maria
y al siguiente dia le dijo habrain a maria
deme el pelo tenga ay deme el suyo
y le dijo habrain guardalos en el guarda pelo
que se le cuerpa en el cuello y ala
semana se lego una carta de la capital
comayaguela de la muette de la niña del
padre ~~y me despido~~ y Braulio se caso con
trancita y me despido de usted lic

+++

firma Apolinaria Sanchez

GÓMEZ quiero que ~~gome~~
participé en el concurso de cuentos

esta carta le ha ala asesora
de FEBLI Lic Laura Gonzalez Serrano
yo soy una niña de cuarto grado

Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“. Geschrieben am 08.11.99, 4. Klasse, 10 Jahre 9 Monate alt

| | | |
|----|--|--|
| 1 | Comunidad de San Lorenzo San Francisco de Opalaca Estimados Amigos del FEBLI | Gemeinde San Lorenzo San Francisco de Opalaca Liebe Freunde vom FEBLI |
| 5 | Lic Laura González Serrano Le estoy haciendo un Atento y Cordial Saludo para usted Amiga que esté pasando una feliz tarde en sus Labores diarias y yo quiero participar En El Concurso [que] (porque) yo Leí 45 Libros y me gustó mucho Lo que se cuenta Leí [Un libro] En casa están dos ositos El gato con botas La noveLa de María margarita y gabriela Honduras El tío Coyote y el tío Conejo los pecH El sapo mentiroso Canciones Infantiles La fiesta en el bosque Corazón El mapa de Honduras Los niños y niñas del Maíz Las recetas manuela color Canela El pajarito Cuento mujercitas pulgarcita El gato montés polo picaflor El Caracol de Cristal El hombre que se transformo En el Sol El rayito del Sol jacinta perales pero no Los escribo todos pero si los leí y el que más me gustó Es la noveLa de María que se trataba de una Joven tan hermosa que se iba casar con El muchacho carlos | Lic Laura González Serrano Ich begrüße Sie Freundin Aufmerksam und Herzlich und (wünsche) dass Sie einen glücklichen Nachmittag bei Ihrer täglichen Arbeit verbringen und ich möchte Am Wettbewerb teilnehmen [dass] (weil) ich 45 Bücher gelesen habe und es hat mir sehr gefallen was darin erzählt wird Ich las [ein Buch] Im Haus sind zwei Bärchen Der gestiefelte Kater Der Roman Maria margarita und gabriela Honduras Der Onkel Kojote und der Onkel Kaninchen Die Pech ¹⁶⁸ Die lügnerische Kröte Kinderlieder Das Fest im Wald Herz Die Karte von Honduras Die Maisjungen und die Maismädchen Die Rezepte Manuela 'Zimtfarbe' Das Vögelchen Märchen mädchenhafte Däumline Der Wilde Kater Kolibris Pol Die Glasschnecke Der Mann der sich In die Sonne verwandelte Sonnenstrahlchen jacinta perales aber ich schreibe hier nicht alle auf aber ich habe alle gelesen und was mir am besten gefallen hat ist der Roman Maria der sich um ein sehr hübsches Mädchen drehte das den Jungen carlos zu heiraten beabsichtigte |
| 10 | Un día Los dos se fueron para La hacienda del papá que Se llamaba Juan y (a) La mamá Le decían Ramona y al siguiente día Se fueron para La quebrada y Se unieron todos los muchachos efrain carlos María Braulio (y) trancito y le dijo carlos María me aceptas a mí no carlos y [yo] (a mí) efrain con usted si me casaré así me gusta maría [ambos] y Braulio les dijo [yo] (a mí) ayer me salió un venadito mañana lo vamos ir a buscar y Braulio llevó los perros y Se fue A la caza del venadito y le hallaron y le dio Un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu y al Siguiente día Se entró al cuarto Carlos y Se puso llorar grandemente Carlos y la hermana de Efrain Se llamaba emma Un día Se entraron al Salón y maría les cantó Una canción y buscaron a la madrina de bodas ambos efrain estaba estudiando en bogotá un día La hermana de efrain se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas y María se levantó temprano y abrió la ventana y Salió y llegó al Jardín donde estaba Emma y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María y al Siguiente día le dijo efrain a maría deme El pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el Suyo y le dijo efrain guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello y a la semana le llego Una carta de la Capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre y Braulio se casó con tránsito y me despido de Usted lic | Eines Tages gingen die beiden zum Landgut des Vaters der Juan Hieß und die Mutter nannte man Ramona und am nächsten Tag Gingen sie an Den Bach und all die Jungen und Mädchen schlossen Sich an efrain carlos Maria Braulio (und) transito und carlos sagte ihr Maria akzeptierst du mich nein carlos und [ich] (mich) efrain dich werde ich schon heiraten So gefällt es mir maria [beide] und Braulio sagte ihnen Gestern kam ein Hirschchen zu mir Morgen werden wir es suchen gehen und Braulio nahm die Hunde mit und ging Auf die Jagd nach dem Hirschchen und er fand es und schoss auf es mit Einer Kugel aus der Flinte und die Hunde bellten bon bun bu bu bububu und am Nächsten Tag Ging Carlos ins Zimmer hinein und Carlos Fing an heftig zu weinen und Efrains Schwester hieß emma Eines Tages gingen sie ins Wohnzimmer und maria sang ihnen Ein Lied und beide suchten die Trauzeugin efrain studierte gerade in bogota eines Tages war efrains Schwester ganz früh aufgestanden und kam zum Hochzeitsgarten und Maria stand früh auf und machte das Fenster auf und Ging heraus und kam in den Garten wo Emma war und maria kniete nieder und bedeckte sich (ihr Gesicht mit) einem Tuch damit Maria sie nicht sehen konnte und am Nächsten Tag sagte efrain zu Maria gib mir das Haar nimm (es) [heute] (nun) gib es mir das Deine und Efrain sagte leg es in das „guardapelo“ ¹⁶⁹ das dir um den Hals hängt und nach einer Woche kam bei ihm ein Brief aus der Hauptstadt Comayaguela ¹⁷⁰ an über den Tod des Mädchens des Vaters und Braulio heiratete transito |
| 15 | Un día Los dos se fueron para La hacienda del papá que Se llamaba Juan y (a) La mamá Le decían Ramona y al siguiente día Se fueron para La quebrada y Se unieron todos los muchachos efrain carlos María Braulio (y) trancito y le dijo carlos María me aceptas a mí no carlos y [yo] (a mí) efrain con usted si me casaré así me gusta maría [ambos] y Braulio les dijo [yo] (a mí) ayer me salió un venadito mañana lo vamos ir a buscar y Braulio llevó los perros y Se fue A la caza del venadito y le hallaron y le dio Un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu y al Siguiente día Se entró al cuarto Carlos y Se puso llorar grandemente Carlos y la hermana de Efrain Se llamaba emma Un día Se entraron al Salón y maría les cantó Una canción y buscaron a la madrina de bodas ambos efrain estaba estudiando en bogotá un día La hermana de efrain se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas y María se levantó temprano y abrió la ventana y Salió y llegó al Jardín donde estaba Emma y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María y al Siguiente día le dijo efrain a maría deme El pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el Suyo y le dijo efrain guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello y a la semana le llego Una carta de la Capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre y Braulio se casó con tránsito y me despido de Usted lic | Jungen carlos zu heiraten beabsichtigte |
| 20 | Un día Los dos se fueron para La hacienda del papá que Se llamaba Juan y (a) La mamá Le decían Ramona y al siguiente día Se fueron para La quebrada y Se unieron todos los muchachos efrain carlos María Braulio (y) trancito y le dijo carlos María me aceptas a mí no carlos y [yo] (a mí) efrain con usted si me casaré así me gusta maría [ambos] y Braulio les dijo [yo] (a mí) ayer me salió un venadito mañana lo vamos ir a buscar y Braulio llevó los perros y Se fue A la caza del venadito y le hallaron y le dio Un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu y al Siguiente día Se entró al cuarto Carlos y Se puso llorar grandemente Carlos y la hermana de Efrain Se llamaba emma Un día Se entraron al Salón y maría les cantó Una canción y buscaron a la madrina de bodas ambos efrain estaba estudiando en bogotá un día La hermana de efrain se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas y María se levantó temprano y abrió la ventana y Salió y llegó al Jardín donde estaba Emma y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María y al Siguiente día le dijo efrain a maría deme El pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el Suyo y le dijo efrain guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello y a la semana le llego Una carta de la Capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre y Braulio se casó con tránsito y me despido de Usted lic | und ich verabschiede mich von Ihnen Lic |
| 25 | Un día Los dos se fueron para La hacienda del papá que Se llamaba Juan y (a) La mamá Le decían Ramona y al siguiente día Se fueron para La quebrada y Se unieron todos los muchachos efrain carlos María Braulio (y) trancito y le dijo carlos María me aceptas a mí no carlos y [yo] (a mí) efrain con usted si me casaré así me gusta maría [ambos] y Braulio les dijo [yo] (a mí) ayer me salió un venadito mañana lo vamos ir a buscar y Braulio llevó los perros y Se fue A la caza del venadito y le hallaron y le dio Un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu y al Siguiente día Se entró al cuarto Carlos y Se puso llorar grandemente Carlos y la hermana de Efrain Se llamaba emma Un día Se entraron al Salón y maría les cantó Una canción y buscaron a la madrina de bodas ambos efrain estaba estudiando en bogotá un día La hermana de efrain se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas y María se levantó temprano y abrió la ventana y Salió y llegó al Jardín donde estaba Emma y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María y al Siguiente día le dijo efrain a maría deme El pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el Suyo y le dijo efrain guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello y a la semana le llego Una carta de la Capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre y Braulio se casó con tránsito y me despido de Usted lic | mit herzlichen Grüßen |
| 30 | Un día Los dos se fueron para La hacienda del papá que Se llamaba Juan y (a) La mamá Le decían Ramona y al siguiente día Se fueron para La quebrada y Se unieron todos los muchachos efrain carlos María Braulio (y) trancito y le dijo carlos María me aceptas a mí no carlos y [yo] (a mí) efrain con usted si me casaré así me gusta maría [ambos] y Braulio les dijo [yo] (a mí) ayer me salió un venadito mañana lo vamos ir a buscar y Braulio llevó los perros y Se fue A la caza del venadito y le hallaron y le dio Un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu y al Siguiente día Se entró al cuarto Carlos y Se puso llorar grandemente Carlos y la hermana de Efrain Se llamaba emma Un día Se entraron al Salón y maría les cantó Una canción y buscaron a la madrina de bodas ambos efrain estaba estudiando en bogotá un día La hermana de efrain se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas y María se levantó temprano y abrió la ventana y Salió y llegó al Jardín donde estaba Emma y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María y al Siguiente día le dijo efrain a maría deme El pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el Suyo y le dijo efrain guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello y a la semana le llego Una carta de la Capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre y Braulio se casó con tránsito y me despido de Usted lic | Unterschrift Apolinaria Sánchez Gómez ich möchte (dass ich gewinne) ¹⁷¹ am Märchen-Wettbewerb teilnehmen |
| 35 | Un día Los dos se fueron para La hacienda del papá que Se llamaba Juan y (a) La mamá Le decían Ramona y al siguiente día Se fueron para La quebrada y Se unieron todos los muchachos efrain carlos María Braulio (y) trancito y le dijo carlos María me aceptas a mí no carlos y [yo] (a mí) efrain con usted si me casaré así me gusta maría [ambos] y Braulio les dijo [yo] (a mí) ayer me salió un venadito mañana lo vamos ir a buscar y Braulio llevó los perros y Se fue A la caza del venadito y le hallaron y le dio Un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu y al Siguiente día Se entró al cuarto Carlos y Se puso llorar grandemente Carlos y la hermana de Efrain Se llamaba emma Un día Se entraron al Salón y maría les cantó Una canción y buscaron a la madrina de bodas ambos efrain estaba estudiando en bogotá un día La hermana de efrain se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas y María se levantó temprano y abrió la ventana y Salió y llegó al Jardín donde estaba Emma y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María y al Siguiente día le dijo efrain a maría deme El pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el Suyo y le dijo efrain guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello y a la semana le llego Una carta de la Capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre y Braulio se casó con tránsito y me despido de Usted lic | dieser Brief geht an die FEBLI-Beraterin Lic aura González Serrano ich bin ein Mädchen aus der vierten Klasse |
| 40 | Un día Los dos se fueron para La hacienda del papá que Se llamaba Juan y (a) La mamá Le decían Ramona y al siguiente día Se fueron para La quebrada y Se unieron todos los muchachos efrain carlos María Braulio (y) trancito y le dijo carlos María me aceptas a mí no carlos y [yo] (a mí) efrain con usted si me casaré así me gusta maría [ambos] y Braulio les dijo [yo] (a mí) ayer me salió un venadito mañana lo vamos ir a buscar y Braulio llevó los perros y Se fue A la caza del venadito y le hallaron y le dio Un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu y al Siguiente día Se entró al cuarto Carlos y Se puso llorar grandemente Carlos y la hermana de Efrain Se llamaba emma Un día Se entraron al Salón y maría les cantó Una canción y buscaron a la madrina de bodas ambos efrain estaba estudiando en bogotá un día La hermana de efrain se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas y María se levantó temprano y abrió la ventana y Salió y llegó al Jardín donde estaba Emma y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María y al Siguiente día le dijo efrain a maría deme El pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el Suyo y le dijo efrain guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello y a la semana le llego Una carta de la Capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre y Braulio se casó con tránsito y me despido de Usted lic | |
| 45 | Un día Los dos se fueron para La hacienda del papá que Se llamaba Juan y (a) La mamá Le decían Ramona y al siguiente día Se fueron para La quebrada y Se unieron todos los muchachos efrain carlos María Braulio (y) trancito y le dijo carlos María me aceptas a mí no carlos y [yo] (a mí) efrain con usted si me casaré así me gusta maría [ambos] y Braulio les dijo [yo] (a mí) ayer me salió un venadito mañana lo vamos ir a buscar y Braulio llevó los perros y Se fue A la caza del venadito y le hallaron y le dio Un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu y al Siguiente día Se entró al cuarto Carlos y Se puso llorar grandemente Carlos y la hermana de Efrain Se llamaba emma Un día Se entraron al Salón y maría les cantó Una canción y buscaron a la madrina de bodas ambos efrain estaba estudiando en bogotá un día La hermana de efrain se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas y María se levantó temprano y abrió la ventana y Salió y llegó al Jardín donde estaba Emma y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María y al Siguiente día le dijo efrain a maría deme El pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el Suyo y le dijo efrain guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello y a la semana le llego Una carta de la Capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre y Braulio se casó con tránsito y me despido de Usted lic | |
| 48 | Un día Los dos se fueron para La hacienda del papá que Se llamaba Juan y (a) La mamá Le decían Ramona y al siguiente día Se fueron para La quebrada y Se unieron todos los muchachos efrain carlos María Braulio (y) trancito y le dijo carlos María me aceptas a mí no carlos y [yo] (a mí) efrain con usted si me casaré así me gusta maría [ambos] y Braulio les dijo [yo] (a mí) ayer me salió un venadito mañana lo vamos ir a buscar y Braulio llevó los perros y Se fue A la caza del venadito y le hallaron y le dio Un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu y al Siguiente día Se entró al cuarto Carlos y Se puso llorar grandemente Carlos y la hermana de Efrain Se llamaba emma Un día Se entraron al Salón y maría les cantó Una canción y buscaron a la madrina de bodas ambos efrain estaba estudiando en bogotá un día La hermana de efrain se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas y María se levantó temprano y abrió la ventana y Salió y llegó al Jardín donde estaba Emma y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María y al Siguiente día le dijo efrain a maría deme El pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el Suyo y le dijo efrain guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello y a la semana le llego Una carta de la Capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre y Braulio se casó con tránsito y me despido de Usted lic | |

Abb. 20: Text „Brief an die Jury des Wettbewerbs ‚Der beste Leser‘“ Apolinaria, 4. Kl.

stammt¹⁷². Apolinarias Brief nennt zwar nicht ausdrücklich den Namen der Schule, die sie besucht, indirekt wird jedoch in ihrem letzten Satz offensichtlich, dass sie von einer Schule

¹⁶⁸ Eine indigene Gemeinde

¹⁶⁹ Kette mit Anhänger, in dem ein Bild und/oder eine Haarsträhne aufbewahrt wird

¹⁷⁰ Comayagüela: eine Stadt in Honduras

¹⁷¹ Von Apolinaria gestrichen

¹⁷² „Comunidad de San Lorenzo San Francisco de Opalaca“ (Gemeinde San Lorenzo San Francisco de Opalaca) (Z. 1)

kommt¹⁷³, als sie davon spricht, dass sie die vierte Klasse besucht. Sie geht davon aus, dass die Empfängerin/der Empfänger weiß, dass es in jeder Gemeinde nur eine Schule gibt.

Die Botschaft ist ganz deutlich¹⁷⁴ und wird auch nach der Unterschrift in einer Art Postskriptum noch einmal betont¹⁷⁵. Die junge Schreiberin versucht, die Leser, besonders das Mitglied der Jury, an das der Brief gerichtet ist, davon zu überzeugen, dass sie die Anforderungen zur Teilnahme am Wettbewerb erfüllt¹⁷⁶. Apolinaria stützt ihre Argumentation auf die Aufzählung vieler Titel von Büchern, die sie gelesen hat. Zudem antizipiert sie die Perspektive der Leserin, bzw. der Jury, dass es nicht ausreicht, die Buchtitel der von ihr gelesenen Bücher aufzuzählen, um sie zu überzeugen¹⁷⁷. Sie präsentiert sofort den stärksten Beweis dafür, indem sie zusammenfassend das Buch erzählt, das ihr am besten gefallen hat¹⁷⁸.

Apolinarias Brief ist auf der Ebene der Makrostruktur eine Mischung zwischen einer material-systematischen und linear-dialogischen Struktur. Die material-systematische Makrostruktur herrscht allerdings vor, da das Kohärenzprinzip, das den Text bestimmt, aus „dem Ding“, also aus dem Inhalt entsteht. Diese junge Schreiberin übernimmt die Bedingungen des Wettbewerbs in ordentlicher und systematischer Form, um den Kontext ihres Textes zu bilden, und schließlich, um zu belegen, dass sie eine gute Leserin ist und die Bedingungen des Wettbewerbs erfüllt.

Apolinarias Text zeigt auch eine linear-dialogische Makrostruktur, insofern als dieser Brief aus der Perspektive ‚des Anderen‘, der Leserin, geschrieben wird. Die Schreiberin spricht bereits zu Beginn die Leserin an und initiiert damit einen Dialog¹⁷⁹. Die soziale Funktion ist in diesem Text offensichtlich präsent. Apolinaria artikuliert ihre Ideen in flüssiger Form und innerhalb einer subjektiv-linearen Struktur, aber mit objektiven Informationen. Sie drückt von

¹⁷³ „yo soy una niña de cuarto grado“ (ich bin ein Mädchen aus der vierten Klasse) (Z. 47-48)

¹⁷⁴ „y yo quiero participar En El Concurso“ (ich möchte Am Wettbewerb teilnehmen) (Z. 5-6)

¹⁷⁵ „quiero participar en el concurso de cuentos“ (ich möchte am Märchenwettbewerb teilnehmen) (Z.45-46)

¹⁷⁶ „que yo leí 45 libros y me gustó mucho lo que se cuenta“ (dass ich 45 Bücher gelesen habe und es hat mir sehr gefallen was darin erzählt wird) (Z. 6-7)

¹⁷⁷ „pero no los escribo todos pero sí los leí“ (aber ich schreibe hier nicht alle auf aber ich habe alle gelesen) (Z. 15-16)

¹⁷⁸ „el que más me gustó es la novela de María que se trataba de...“ (und welches mir am besten gefallen hat, ist der Roman María der sich um ... drehte) (Z. 16-17)

¹⁷⁹ „Le estoy haciendo un Atento y Cordial Saludo para usted Amiga...“ (Ich begrüße Sie Freundin Aufmerksam und Herzlich ...) (Z. 3-4)

Anfang an ihren Wunsch aus, am Wettbewerb teilzunehmen und ihn sogar zu gewinnen¹⁸⁰, und begründet dies immer sachlich.

Apolinaria beweist in ihrem Brief nicht nur, dass sie die kommunikative Funktion der Schrift kennt, sondern auch, dass sie Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenz besitzt. Sie gibt dem linguistischen Zeichen die Signalfunktion, wenn sie der Leserin die Argumente in einer systematischen Form präsentiert. Sie antizipiert die Perspektive der Adressatin und argumentiert in Anpassung an diese in überzeugender Weise, um ihr Ziel zu erreichen, obwohl sie im Vorwettbewerb ihrer Schule nicht als eine der ‚besten Leser‘ ausgewählt wurde. Sie hat 45 Bücher gelesen und listet mehr als die Hälfte davon auf, u.a. die drei Romane „Maria“ (Z. 8), „Herz“ (Z. 10) und „Jacinta Perales“ (Z. 14). Die Nacherzählung des Romans „Maria“ nimmt den größten Teil ihres Briefes ein.

Intertext: Erzählung des Romans „Maria“^{181 182}

¹⁸⁰ Im Postskriptum ersetzt sie „quiere que gane...“ (ich möchte, dass ich gewinne) durch „quiero participar...“ (ich möchte teilnehmen): „quiero (que gane) participar en el concurso de cuentos“ (ich möchte (dass ich gewinne) am Märchen-Wettbewerb teilnehmen) (Z. 45-46).

¹⁸¹ „Maria“: Der zu Beginn des 20. Jahrhunderts vom kolumbianischen Schriftsteller Jorge Isaacs geschriebene Roman gilt als einer der Klassiker unter den romantischen Romanen Lateinamerikas.

Der von dem Schriftsteller Jorge Isaacs geschriebene Roman gilt als einer der Klassiker unter den romantischen Romanen Lateinamerikas.

¹⁸² *Der Roman „Maria“* erzählt die Liebesgeschichte zwischen zwei Vettern, Efrain und Maria, die zusammen auf dem Zuckerlandgut von Efrains Vater im Cauca-Tal in Kolumbien aufgewachsen sind. Efrain wird von seinen Eltern nach Bogota geschickt, um dort das Abitur zu machen. Als er sechs Jahre später zurückkehrt, nimmt diese Liebe zu, aber sie wird gleichzeitig sowohl durch die tödliche Krankheit Marias überschattet (Epilepsie), die gleiche Krankheit, die ihre Mutter tötete, als auch durch ihre nächste bevorstehende lange Trennung wegen seines Medizinstudiums, das er in 4 Monaten in London beginnen muss. Efrain quält auch das Wissen darüber, dass sein Freund und Schulkamerad, Carlos, um Maria wirbt und sie heiraten möchte.

Als Efrains Vater erfährt, dass er so in Maria verliebt ist, nimmt er ihm das Versprechen ab, dass er sie erst nach Abschluss seines Studiums in London heiraten wird und nur unter der Voraussetzung, dass Maria von ihrer Krankheit geheilt ist.

Efrain besucht Jose, der das Ackerland seines Vaters pflegt. Während sie sich darauf vorbereiten, auf die Jagd nach einem Tiger zu gehen, der ein paar ihrer Schafe gerissen hat, erzählt Jose, dass seine Tochter, Transito, und sein Neffe, Braulio, heiraten möchten und wünschen, dass Maria und Efrain die Trauzeugen werden.

Ein paar Tage später besuchen Carlos und sein Vater für ein paar Tage Efrains Familie mit der Absicht, um Marias Hand zu bitten. Sie verbringen einen gemütlichen Abend im Wohnzimmer, bei dem Maria Verse singt, die Efrain zusammengestellt hat, und Emma, Efrains Schwester, Gitarre spielt. Bevor sie schlafen gehen, erzählt Efrain Maria, dass Braulio und Transito heiraten möchten, und wünschen, dass sie beide ihre Trauzeugen werden.

Am nächsten Morgen gehen Efrain, Carlos und Braulio auf die Jagd nach Wild, bei der Carlos die Möglichkeit hat, das Geschenk seines Vaters, eine englische Flinte, einzuweihe. Im Laufe des Nachmittags gehen Efrains Familie, Carlos und sein Vater am Fluss spazieren. Carlos nutzt die Gelegenheit, Maria seine Liebe auszusprechen, und auch seine Absichten, sie zu heiraten. Sie dankt ihm für sein Angebot, lehnt es aber mit der Begründung ab, dass sie zu jung ist, um sich zu verloben.

Ehe Efrain mit seinem Vater losgeht, um für ein paar Tage ihre Ländereien zu besuchen, tauscht er mit Maria Haarsträhnen aus als Liebessymbol und das Versprechen, sich nicht zu vergessen, solange sie getrennt sind. Maria legt Efrains Haarsträhne in das Guardapelo-Amulett, das sie um ihren Hals trägt und in dem sie auch Haarsträhnen ihrer Mutter aufbewahrt.

Tabelle 12: Apolinarias Brief¹⁸³ in Superstrukturkategorien

| Ergänzende Transkription | | Superstrukturkategorien des Textes |
|--|---|---|
| <i>Comunidad de San Lorenzo, San Francisco de Opalaca.</i> | <i>Gemeinde San Lorenzo, San Francisco de Opalaca.</i> | Entstehungsort des Briefes |
| <i>Estimados Amigos de FEBLI. Lic. Aura González Serrano.</i> | <i>Liebe Freunde vom FEBLI. Lic Aura González Serrano.</i> | Adressat |
| <i>Le estoy haciendo un atento y cordial saludo para usted, amiga, (deseo) que esté pasando una feliz tarde en sus labores diarias.</i> | <i>Ich begrüße Sie Freundin Aufmerksam und Herzlich und (wünsche), dass Sie einen glücklichen Nachmittag bei Ihrer täglichen Arbeit verbringen.</i> | Grußformel |
| <i>Y yo quiero participar en El Concurso (porque) yo leí 45 libros y me gustó mucho lo que se cuenta.</i> | <i>Und ich möchte am Wettbewerb teilnehmen, (weil) ich 45 Bücher gelesen habe und es hat mir sehr gefallen was darin erzählt wird.</i> | Briefziel und Zielbegründung 1 |
| <i>Leí (los libros): En casa están dos ositos, El gato con botas, la novela "María", Margarita y Gabriela, Honduras, El tío Coyote y el tío Conejo, Los pech, El sapo mentiroso, Canciones infantiles, La fiesta en el bosque, Corazón, El mapa de Honduras, Los niños y niñas del maíz, Las recetas, Manuela color canela, El pajarito, Cuento, Mujercitas, Pulgarcita, El gato montés, Polo picaflor, El caracol de cristal, El hombre que se transformó en el sol, El rayito del sol, Jacinta Perales. Pero no los escribo todos pero si los leí.</i> | <i>Ich las (die Bücher): Im Haus sind zwei Bärchen, Der gestiefelte Kater, Der Roman "María", Margarita und Gabriela, Honduras, Der Onkel Kojote und der Onkel Kaninchen, Die Pech, Die lügnerische Kröte, Kinderlieder, Das Fest im Wald, Herz, Die Karte von Honduras, Die Maisjungen und die Maismädchen, Die Rezepte, Manuela ‚Zimtfarbe‘, Das Vögelchen, Märchen, Mädchenhafte, Däumline, Der Wilde Kater, Kolibris Pol, Die Glasschnecke, Der Mann der sich in die Sonne verwandelte, Sonnenstrahlchen, Jacinta Perales. Aber ich schreibe hier nicht alle auf, aber ich habe alle gelesen.</i> | Zielbegründung 2: Aufzählung der gelesenen Bücher Betonung argumentativer Formulierungen |

Während des Besuchs auf den Landgütern bekommt Efrains Vater einen Brief, in dem er benachrichtigt wird, dass er bei seinen Geschäften einen großen Geldverlust erlitten hat. Er versinkt nach und nach in großer Trauer und eines Tages, als Efrain, seine Mutter und Maria von Transitos und Braulios Hochzeit im Dorf zurückkommen, begegnen sie dem schwerkranken Vater.

Sobald der Vater seine Gesundheit wieder erlangt, bittet ihn Efrain darum, ihn nicht zum Studieren ins Ausland zu schicken, da sie in wirtschaftlichen Schwierigkeiten stecken. Der Vater dankt Efrain für sein Verständnis und verspricht, dass er Möglichkeiten finden wird, wieder aufzusteigen, und es nicht zulassen wird, dass die Karriere seines Sohnes scheitert. Bei seiner Rückkehr von den Ländereien und einen Tag vor seiner Abreise ins Ausland übergibt Efrain Maria einen Ring mit den Initialen ihrer Namen und sie gibt ihm im Gegenzug den Ring mit den Initialen ihrer Mutter, den sie trägt.

Nach eineinhalb Jahren Aufenthalt in London, bekommt Efrain einen Brief von Maria, in dem sie ihm erzählt, dass sie seit einem Jahr gegen ihre Krankheit kämpft und sie ihn vor ihrem Tod sehen möchte. Sein Vater schreibt ihm auch und bittet ihn darum, zurückzukommen, denn Maria ist schwerkrank und nur seine Anwesenheit kann sie retten.

Als Efrain zurückkommt, ist Maria schon gestorben. Seine Schwester Emma erzählt ihm, wie Marias letzte Tage vergingen. Sie erzählt ihm von ihrem letzten gemeinsamen Spaziergang zum Obst- und Gemüsegarten, wo sie beim Betrachten der Blumen, die Maria für ihn pflegte, und in der Vorahnung, dass sie sterben wird, bevor er kommt, sie darum bittet, dass sie ihm die Truhe mit den von ihm geschickten Briefen übergibt, das Guardapelo-Amulett, den Ring, den er ihr gab, bevor er abreiste, und ihre Haarflechten. Efrain holt die Truhe ab, besucht ihr Grab und fährt wieder nach London, um sein Studium fortzusetzen.

und ihre Haarflechten. Efrain holt die Truhe ab, besucht ihr Grab und fährt wieder nach London, um sein Studium fortzusetzen.

¹⁸³ Außer der Interpunktion, werden dem Brief in runden ¹⁸⁴ Im Roman bezieht man sich manchmal auf Maria als la niña (das Mädchen).

| | | |
|--|---|---|
| Ergänzende Transkription | | Superstrukturkategorien des Textes |
| <i>Y el que más me gustó es la novela de María que se trataba de una joven tan hermosa que se iba casar con el muchacho Carlos.</i> | <i>Und was mir am besten gefallen hat, ist der Roman „Maria“, der sich um ein sehr hübsches Mädchen drehte, das den Jungen Carlos zu heiraten beabsichtigte.</i> | Zielbegründung 3: Nacherzählung des Romans Einführung |
| <i>Un día los dos se fueron para la hacienda del papá (de Efraín) que se llamaba Juan y (a) la mamá (de Efraín) le decían Ramona.</i> | <i>Eines Tages gingen die beiden zum Landgut des Vaters (von Efraín), der Juan hieß und (Efraíns) Mutter nannte man Ramona.</i> | Episode 1 |
| <i>Y al siguiente día se fueron para la quebrada y se unieron todos los muchachos: Efraín, Carlos, María, Braulio (y) Tránsito. Y le dijo Carlos: María, ¿me aceptas a mí? (María:) No, Carlos. (Efraín:) ¿y (a mí)? (María:) Efraín, con usted si me casaré. (Efraín:) Así me gusta, María.</i> | <i>Und am nächsten Tag gingen sie an den Bach und all die Jungen und Mädchen schlossen sich an: Efraín, Carlos, Maria, Braulio (und) Tránsito. Und Carlos sagte ihr: Maria, akzeptierst du mich? (Maria:) Nein, Carlos. (Efraín:) Und mich? (Maria:) Efraín, dich werde ich schon heiraten. (Efraín:) So gefällt es mir, Maria.</i> | Episode 2 |
| <i>Y Braulio les dijo: [yo] ayer me salió un venadito, mañana lo vamos ir a buscar- Y (al día siguiente) Braulio llevó los perros y se fue a la caza del venadito, y lo hallaron y le dio un tiro con la escopeta, y los perros latieron: bon bun bu bu bububu.</i> | <i>Und Braulio sagte ihnen: Gestern kam ein Hirschchen zu mir. Morgen werden wir es suchen gehen Und (am nächsten Tag) Braulio nahm die Hunde mit und ging auf die Jagd nach dem Hirschchen. Und er fand es und schoss auf es mit einer Kugel aus der Flinte und die Hunde bellten bon bun bu bu bububu.</i> | Episode 3 |
| <i>Y al siguiente día se entró al cuarto Carlos. Y se puso (a) llorar grandemente Carlos.</i> | <i>Und am nächsten Tag ging Carlos ins Zimmer hinein. Und Carlos fing heftig zu weinen an.</i> | Episode 4 |
| <i>Y la hermana de Efraín se llamaba Emma</i> | <i>Und Efraíns Schwester hieß Emma.</i> | Weder mit Episode 4 noch Episode 5 verbundene Information |
| <i>Un día (los padres de Efraín, María, Emma, Efraín, Carlos y su padre) se entraron al salón y María les cantó una canción.</i> | <i>Eines Tages gingen sie (Efraíns Eltern, Maria, Emma, Efraín, Carlos und sein Vater) ins Wohnzimmer und Maria sang ihnen ein Lied.</i> | Episode 5 |
| <i>Y buscaron a la madrina de bodas ambos (Braulio y Tránsito).</i> | <i>Und beide (Braulio und Tránsito) suchten die Trauzeugin.</i> | Weder mit Episode 5 noch mit Episode 6 verbundene Information |
| <i>Efraín estaba estudiando en Bogotá.</i> | <i>Efraín studierte (oder lernte?) gerade in Bogota.</i> | Episode 6 (oder Episode 1?) |
| <i>Un día la hermana de Efraín se había levantado de mañana y llegó al jardín de bodas. Y María se levantó temprano, y abrió la ventana, y salió y llegó al Jardín donde estaba Emma. Y María se hincó de rodillas y (Emma) se tapó (el rostro con) un pañuelo para que no la mirara María.</i> | <i>Eines Tages war Efraíns Schwester ganz früh aufgestanden und kam zum Hochzeitsgarten. Und Maria stand früh auf, und machte das Fenster auf, und ging heraus und kam in den Garten, wo Emma war. Und Maria kniete nieder und (Emma) bedeckte sich (ihr Gesicht mit) einem Tuch, damit Maria sie nicht sehen konnte.</i> | Episode 7 |

| Ergänzende Transkription | | Superstrukturkategorien des Textes |
|--|--|--|
| <i>Y al siguiente día le dijo Efraín a María: Deme el pelo. María: Tenga. Hoy (Ahora) deme el suyo. Y le dijo Efraín: Guárdalos en el guardapelo que le cuelga en el cuello.</i> | <i>Und am Nächsten Tag sagte Efraín zu María: gib mir das Haar! (María:) Nimm (es)! Nun gib es mir das Deine! Und Efraín sagte: Leg es in das „guardapelo“, das dir um den Hals hängt!</i> | Episode 8 |
| <i>Y a la semana le llevo (a Efraín) una carta de (su) padre, de la Capital Comayagüela, (sobre) la muerte de la niña (María).</i> | <i>Und nach einer Woche kam bei ihm (Efraín) ein Brief aus der Hauptstadt Comayaguela von (seinem) Vater an über den Tod des Mädchens¹⁸⁴ (María).</i> | Schluss und Episode 9 |
| <i>Y Braulio se casó con Tránsito.</i> | <i>Und Braulio heiratete Transito.</i> | Episode 10 |
| <i>Y me despido de usted, Licenciada. ttt (Atentamente)</i> | <i>Und ich verabschiede mich von Ihnen, Licenciada. Mit herzlichen Grüßen</i> | Briefabschiedsformel |
| <i>Firma Apolinaria Sánchez Gómez.</i> | <i>Unterschrift Apolinaria Sánchez Gómez</i> | Absender |
| <i>PD: Quiero (que gane) participar en el concurso de cuentos. Esta carta le va a la asesora de FEBLI, Lic. Aura González Serrano. Yo soy una niña de cuarto grado.</i> | <i>PS: Ich möchte (gewinnen) am Märchen-Wettbewerb teilnehmen. Dieser Brief geht an die FEBLI - Beraterin, Lic. Aura González Serrano. Ich bin ein Mädchen aus der vierten Klasse.</i> | Postskriptum und Betonung des Briefziels |

Textanalyse. Zwar kann man eine Einführung, einen Rahmen, zwei Episoden, Anzeichen von Episoden, einen Schluss und sogar zwei Evaluationen in Apolinarias Nacherzählung identifizieren, (s. u. Schema 15: Superstruktur des Romans „María“ vs. Zusammenfassung des Romans „María“), aber dieser jungen Schriftstellerin gelingt es weder den zwei Episoden logisch-zeitliche Sequenz zu verleihen noch die nötigen Informationen, die jeder von ihnen erfordert, d. h. es gelingt ihr nicht, ausreichend sprachlichen Kontext zu schaffen, damit die Leserin/der Leser tatsächlich weiß, wovon dieser Roman handelt, und dem Plot folgen kann.

Bei der Einführung erläutert Apolinaria der Leserin/dem Leser das Thema, die globale Makrostruktur, des Romans: es handelt sich um eine Liebesgeschichte. Gleichzeitig stellt sie die weibliche Hauptfigur vor, sie *führt die Referenz also angemessen ein*, sogar unter Verwendung einer *Evaluation* (Eval. 1): „María que se trataba de una joven *tan hermosa* que se iba a casar con el muchacho Carlos“ („María“, der sich um ein *sehr hübsches* Mädchen drehte, das den Jungen Carlos zu heiraten beabsichtigte) (Z. 16-18). Jedoch entsteht hier schon ein erstes Problem, da einer der Verehrer Marias als die männliche Hauptfigur dargestellt wird.

¹⁸⁴ Im Roman bezieht man sich manchmal auf María als la niña (das Mädchen).

Von den zehn (10) möglichen Episoden, die man in Apolinarias Nacherzählung identifizieren kann (sieben von ihnen durch die Kategorie Zeit markiert: eines Tages, am nächsten Tag, nach einer Woche, ... – in der Tabelle 12 „Apolinarias Brief in Superstrukturkategorien“ unterstrichen), kann man nur die Episoden (im Folgenden: E) 2 und 3 als solche betrachten, weil jede einen Rahmen und ein Ereignis oder eine Handlung aufweist (s. Abschnitt 2.1.5.1 dieser Arbeit):

Obwohl in E 1 der Rahmen dargestellt wird, in dem die meisten Episoden des Romans stattfinden, *das Landgut des Vaters...* (Z. 19), und sogar die Namen der Eltern angegeben werden, „der Juan hieß und man nannte die Mutter Ramona“ (Z. 19-20), wird aber nicht explizit genannt, wessen Eltern das Landgut gehört, ob es sich hierbei um Marias oder Carlos Eltern handelt, oder um die Eltern einer dritten Person. Sicherlich wird der Leser voraussetzen, dass es sich um das Landgut von Marias oder Carlos Eltern handelt, denn sie sind bisher die einzigen genannten Personen und diese neue Information kann nur einem der schon eingeführten Individuen zugewiesen werden.

Ist das nicht der Fall, wäre es notwendig gewesen, das neue Individuum, dem die neue Eigenschaft oder Charakteristik zugewiesen wird, zum Beispiel folgendermaßen einzuführen: ‚das ist das Landgut von **Efrains Vater**‘. Außerdem erfüllt die Handlung „los dos se fueron para la hacienda del papá“ (gingen die beiden zum Landgut des Vaters) (Z. 19) das „Interessanzkriterium“ nicht (Van Dijk, S. 141), damit diese Handlung als Ereignis betrachtet werden kann, d. h., dieses Ereignis bietet keine „Komplikation“ und daher auch keine „Auflösung“

In E 2 erweitert Apolinaria den Rahmen, indem sie diese Episode an einen Ort verlegt, *der Bach*, der eine Verbindung mit dem zentralen Ort der Erzählung, *das Landgut von (Efrains) Vater*, herstellt, und erwähnt, unter welchen Umständen das Ereignis stattfindet. Außerdem führt sie neue Individuen oder Figuren ein¹⁸⁵. Mit dem kurzen Dialog zwischen Maria, Carlos und Efrain führt diese junge Schreiberin nicht nur die männliche Hauptfigur und ihre Beziehung zu den bereits vorhandenen Individuen ein, sondern sie stellt der Leserin/dem Leser das Ereignis in einer sehr synthetischen Form dar: Die Absicht Carlos und Efrains, Maria zu heiraten (Komplikation)¹⁸⁶, und Marias Entscheidung für Efrain (Auflösung)¹⁸⁷.

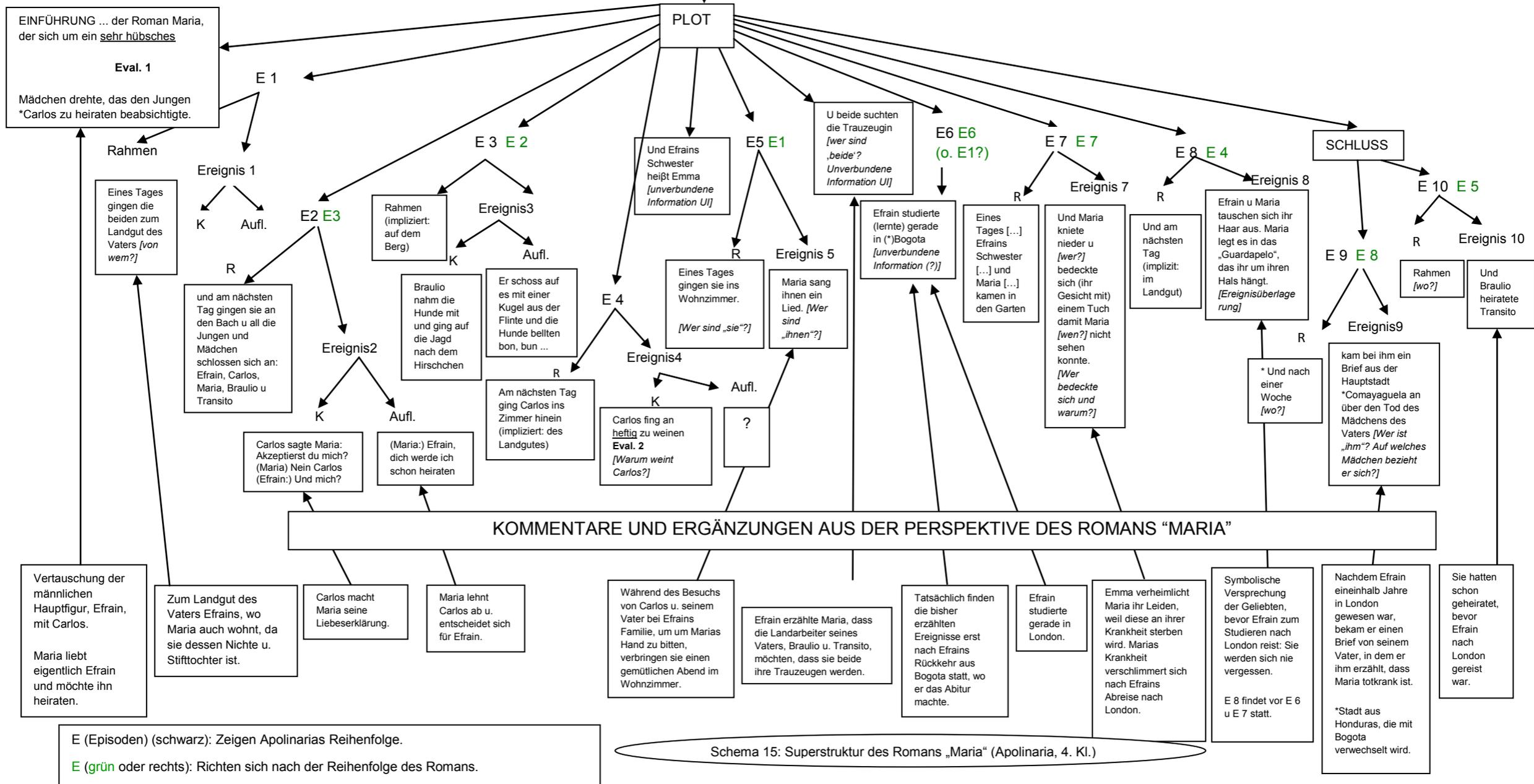
in das Lesen und Verstehen des Briefes zu erleichtern.

Braulio (y) tránsito (und all die Jungen und Mädchen schlossen sich an efrain, carlos, Maria, Braulio (und) tránsito) (Z. 21-22)

¹⁸⁶ „Y le dijo Carlos: María, ¿me aceptas a mí? No Carlos. ¿Y [yo] (a mí)?“ (und Carlos sagte ihr: Maria akzeptierst du mich nein Carlos und [ich] (mich)) (Z. 22-23)

¹⁸⁷ „Efrain, con usted si me casaré. Así me gusta María“ (efrain, dich werde ich schon heiraten so gefällt es mir maria) (Z. 23-24)

SUPERSTRUKTUR DES ROMANS "MARIA"



E (Episoden) (schwarz): Zeigen Apolinarias Reihenfolge.
 E (grün oder rechts): Richten sich nach der Reihenfolge des Romans.

Schema 15: Superstruktur des Romans „Maria“ (Apolinaria, 4. Kl.)

Es ist nicht einfach, dem Dialog zwischen den drei Persönlichkeiten zu folgen, nicht nur wegen des Mangels an Interpunktion, die „eines der privilegierten Hilfsmittel ist, um Redefragmente unterschiedlicher Natur in einem Text zu unterscheiden“ (Ferreiro, 1996: 150), sondern weil die Erzählerin nur die Intervention des ersten Gesprächspartners angibt¹⁸⁸, aber keine Sprecherwechsel indiziert. Man kann jedoch erschließen, an wen jede Intervention gerichtet ist, da in jeder dieser Interventionen, mit Ausnahme der dritten, vom »Vokativ« (RAE, 2002: 407) oder von der Namensnennung des Gesprächspartners, an den der Satz gerichtet ist, Gebrauch gemacht wird: *Maria akzeptierst du mich* (Intervention 1), *nein Carlos* (Intervention 2), *und [ich] (mich)* (Intervention 3), *efrain dich werde ich schon heiraten* (Intervention 4), *so gefällt es mir Maria* (Intervention 5), d.h. Apolinaria „überlässt es dem Leser, die Alternatsstellen (zwischen den Gesprächspartnern, Anm. d. Verf.) ohne Hilfe der Interpunktion wiederherzustellen“ (Ferreiro, 1996: 151).

Was in E 2 nicht expliziert wird, ist Braulios und Transitos Beziehung zu den bereits eingeführten Figuren. Die Explizierung der Beziehung jedes neu in den Diskurs eingeführten Individuums zu den restlichen bereits eingeführten Figuren ist wesentlich für die Kontinuität des Diskurses und daher für die Aufrechterhaltung der Textkohärenz. (s. Abschnitt 2.1.4 der vorliegenden Arbeit).

E 3 stellt die Hirschchenjagd dar, eine von zwei Jagden, die der Roman beschreibt und die einen beträchtlichen Teil desselben einnimmt. Zwar wird der Rahmen nicht expliziert, aber dieser kann nicht nur durch seine Verbindung mit den schon erwähnten Rahmen, *dem Landgut* und *dem Bach*, erschlossen werden, sondern auch durch die Beschreibung des Ereignisses selbst¹⁸⁹.

E 4 weist einen Rahmen¹⁹⁰ und eine Komplikation auf¹⁹¹. Letztere weist sogar die Evaluation (Eval. 2) *heftig* auf. Es ist jedoch nicht klar, was diese Komplikation verursachte: Warum weint Carlos? Welche Reaktion wurde hervorgerufen? Es gibt auch keine Information darüber, wie diese Komplikation gelöst wurde, das heißt es gibt keine Auflösung. Auf der anderen Seite, findet diese mögliche „Episode“ im Roman nicht statt.

¹⁸⁸ „y le dijo carlos...“ (und carlos sagte ihr ...) (Z. 22-23)

¹⁸⁹ „y Braulio llevó los perros y se fue a la caza del venadito y le hallaron“ (und Braulio nahm die Hunde mit und ging auf die Jagd nach dem Hirschchen und er fand es) (Z. 26-27) (die Komplikation) „y le dio un tiro con la escopeta y los perros latieron bon bun bu bu bububu“ (und schoss auf es mit einer Kugel aus der Flinte und die Hunde bellten bon bun bu bu bububu) (Z. 27-28) (Auflösung)

¹⁹⁰ „y al siguiente día se entró al cuarto Carlos“ (und am nächsten Tag ging Carlos ins Zimmer hinein) (Z. 28-29)

¹⁹¹ „y se puso a llorar *grandemente* Carlos“ (und Carlos fing an *heftig* zu weinen) (Z. 29-30)

Diese Quasi-Episode zeigt prädikativen Charakter, der auf die *Nicht- Explizierung der für das Verständnis dieser Episode notwendigen Informationen* zurückzuführen ist.

E 5 ist mehr ein Rahmenentwurf, denn sie weist sowohl einen Rahmenentwurf auf¹⁹² als auch einen Ereignisentwurf¹⁹³. Es ist weder klar, *wer* ins Wohnzimmer ging, noch *wem* Maria ein Lied sang, und unter welchen Umständen dieses Ereignis geschieht. Sicherlich setzt die Leserin/der Leser voraus, dass es Carlos und Emma waren, die ins Wohnzimmer gegangen sind und denen Maria ein Lied sang, denn sie sind die zuletzt erwähnten Personen. Aber hier bilden *sie* (das nicht explizit genannte Subjekt des ersten Satzes) und *ihnen* keine »anaphorischen Pronomen« für Carlos und Emma. Carlos und Emma bilden also keine »pragmatische Präsupponierung«. Dieser prädikative Ausdruck führt zu einer außersprachlichen indexikalen Beziehung, bei der die Referenten des nicht explizit genannten Subjekts und des deiktischen Pronomens *les (ihnen)* in der „inneren Sprache“ Apolinarias verbleiben.

In diesem Fall führt die nicht explizite Nennung der Referenz die Leserin/den Leser zu ungeeigneten Inferenzen, obwohl ein Teil der Individuen in vorangegangenen Episoden schon erwähnt wurde. Es fehlt demnach die notwendige Redundanz der Referenz, die für die Sicherung und das Verständnis der Botschaft notwendig ist (Lewandowski, 2000: 289).

E 6 findet in einem neuen Rahmen oder an einem neuen Ort statt: „efraín estaba estudiando en bogotá“ (efraín studierte gerade in bogota) (Z. 32). Diese Episode markiert einen wesentlichen Moment in Apolinarias Erzählung und tatsächlich auch im Roman. Jedoch ist es nicht klar, ob Apolinaria sich auf die Stadt bezieht, in die er wegen seines Medizinstudiums gefahren ist, d.h. London, und sie dabei diesen Städtenamen mit dem von Bogota verwechselt, oder ob sie sich daran erinnerte, dass die männliche Hauptfigur ihr Abitur in Bogota machte, und sie diese neue Information in ihre Erzählung einfügt. Bei der ersten Option handelt es sich um eine wesentliche Episode im Roman, denn Marias Krankheit verschlimmert sich genau seit Efrains Abreise nach London. Sollte es die zweite Option sein, dann ergibt sich hier eine *Episodenüberlagerung*, denn letztere findet vor den bisher erzählten Episoden statt, und damit ein Bruch der globalen Textkohärenz.

¹⁹² „un día se entraron al salón“ (eines Tages gingen sie ins Wohnzimmer) (Z. 30-31)

¹⁹³ „y maría les cantó una canción“ (und Maria sang *ihnen* ein Lied) (Z. 31)

E 7 hat als Rahmen wieder das Landgut von Efrains Vater, konkret den Garten. In dieser wird ein Ereignis des Leidens dargestellt¹⁹⁴. Aber es ist nicht klar, wer oder was dieses Leiden verursacht und auch nicht, wer leidet. Außerdem lässt das Nichtexplizieren des Subjekts (der Referenz) im zweiten Satz (Wer bedeckte sich (das Gesicht mit) einem Tuch?) die Leserin/den Leser vermuten, dass die in diesem letzten Satz dargelegte Handlung vom Subjekt des ersten Satzes ausgeführt wird, was aber nicht der Fall ist. Dies wird ersichtlich, sobald man den Zweck dieser Handlung liest: „damit Maria sie nicht sehen konnte“. Es wird also nicht spezifiziert, wem die in dieser zweiten Proposition neu eingeführte Eigenschaft zugewiesen wird, wodurch eine außersprachliche indexikale Beziehung entsteht.

Der doppelte Prädikative Charakter dieser Episode verursacht nicht nur wegen der fehlenden Explizierung der Referenz (ihrer Redundanz) einen Kohärenzbruch auf einer Mikroebene, sondern hinterlässt vor allem ein für die Leserin/den Leser wesentliches Informationsvakuum, da nicht bekannt wird, dass Maria unter einer tödlichen Krankheit (Epilepsie) leidet, die sich mit der Abreise Efrains nach London (Bogota für Apolinaria) beschleunigt. Wahrscheinlich versucht die junge Schreiberin genau das mit der folgenden Episode zu erzählen: das Leiden Emmas wegen Marias Krankheit und wie sie dies zu verheimlichen versucht, indem sie ihr Gesicht vor Maria mit einem Tuch bedeckt.

E 8 entwickelt in äußerst synthetischer Form und erneut über einen Dialog, diesmal zwischen den beiden Protagonisten, das durch den Austausch von Haarsträhnen symbolisierte Versprechen, sich nicht zu vergessen¹⁹⁵. Wie in E 2, kann der Leser dem Dialog zwischen den Hauptfiguren folgen, obwohl dies aufgrund der fehlenden Interpunktion schwierig ist, weil die Erzählerin die zwei Gesprächspartner nicht nur in der ersten Intervention, „und Efrain sagte Maria...“, sondern auch in der letzten, „und Efrain sagte ihr...“, einführt. In diesem Dialog überlässt Apolinaria erneut der Leserin/dem Leser die Identifizierung des Sprecherwechsels bei den Interventionen und gibt keine Hilfe über Interpunktion.

Diese Episode stellt in sich kein größeres Problem dar. Jedoch überlagert sich diese auf E 6 und E 7 (s. Schema 15: Superstruktur des Romans „Maria“), was einen Bruch der globalen Textkohärenz verursacht, da Apolinaria die zeitlich-logische Folge unterbricht: Einerseits wird vorausgesetzt, dass Efrain gerade in London studiert (Bogota für Apolinaria). Andererseits

¹⁹⁴ „y maría se hincó de rodillas y se tapó (su rostro con) un pañuelo para que no la mirara María“ (und maria kniete nieder und bedeckte sich (ihr Gesicht mit) einem Tuch damit Maria sie nicht sehen konnte) (Z. 36-37)

¹⁹⁵ „le dijo efraín a maría deme el pelo tenga(lo) [hoy] (ahora) deme el suyo y le dijo efraín guárdalos en el guardapelo que [se] le cuelga en el cuello“ (sagte efrain zu maria gib mir das Haar nimm (es) [heute] (nun) gib es mir das Deine und efrain sagte leg es in das „guardapelo“ das dir um den Hals hängt) (Z. 37-40)

ergibt ein *Versprechen* dieser Art nach dem, was der Rahmen oder *frames* des Versprechens impliziert, nur einen Sinn vor (und nicht nach) einer Trennung, so wie es im Roman auch tatsächlich der Fall ist.

In E 9, die gleichzeitig den Schluss der Erzählung bildet, wirken sich vier Aspekte nicht nur auf die Kohärenz und das Verständnis dieser Episode aus, sondern generell auf die Auflösung des Romans. Erstens wird ein wesentlicher Teil des Rahmens, der Ort, an dem das Ereignis oder die Handlung stattfindet, nicht erwähnt¹⁹⁶. Wo kam der Brief an? Diese Information muss expliziert werden, zumal es hierbei einen Rahmenwechsel (Ortswechsel) gibt. Zweitens verleiht bei der Ereignisformulierung der Gebrauch des deiktischen Elements *ihm* für den Adressaten des Briefs, also die Nicht- Explizierung der Referenz Efrain, dieser Episode sympraktischen Charakter und führt zu einer außersprachlichen indexikalen Beziehung. Drittens hat der Ausdruck *der Tod des Mädchens* prädikativen Charakter, da nicht ausgeführt wird, um welches *Mädchen* es sich handelt und welches *Mädchen* starb (Maria).

Viertens und letztens verursacht die Informationsverteilung in diesem Diskursfragment, konkret die Stellung des Präpositionalsyntagmas *des Vaters*, ein Kohäsionsproblem und damit auch ein Problem mit der linearen Kohärenz. Diese Syntagmaplatzierung klärt den Leser nicht auf, wer der Briefabsender ist, zum Beispiel mit „er bekam einen Brief des Vaters“ oder besser „er bekam einen Brief seines Vaters“). Stattdessen wird die Leserin/der Leser dazu geführt, eine ungeeignete Verbindung mit dem vorhergehenden Syntagma *des Mädchens* herzustellen. Dieses Präpositionalsyntagma erscheint also wie eine *dem Mädchen* zugewiesene Eigenschaft. Man denkt, dass Marias Vater der Briefabsender ist und nicht der Vater *Efrains*, des Adressaten des Briefes.

E 10¹⁹⁷ findet tatsächlich vor E 6 statt: Braulio und Transito, zwei junge Landarbeiter auf dem Landgut Efrains Vaters, heiraten vor Efrains Abreise nach London. Hier ergibt sich erneut eine Episodenüberlagerung. Das ist zwar nicht so wichtig, führt aber zu einem weiteren Bruch der zeitlich-logischen Folge der Erzählung Apolinarias.

Die Propositionen, „y la hermana de Efraín se llamaba emma“ (und Efrains Schwester hieß Emma) (Z. 28-29) sowie „y buscaron a la madrina de bodas ambos“ (und beide suchten die Trauzeugin) (Z. 31-32), stehen im Text nicht zusammen, was die Textkohärenz schwächt.

¹⁹⁶ „y a la semana le llegó una carta de la capital Comayagüela de la muerte de la niña del padre“ (und nach einer Woche kam bei ihm ein Brief aus der Hauptstadt Comayagua an über den Tod des Mädchens des Vaters) (Z. 40-41)

¹⁹⁷ „und Braulio heiratete transito“ (Z. 41-42)

Zwar führt die erste Proposition mit *Emma* eine neue Figur ein und weist dieser mit „Schwester von ... sein“ eine Eigenschaft zu, womit **Emma** mit einem der bereits eingeführten Individuen in Verbindung gesetzt wird, nämlich mit der männlichen Hauptfigur *Efrain*, aber *Emma* wird weder mit der voranstehenden Episode (E4) verbunden noch mit der folgenden Episode (E5).

Die zweite dieser Propositionen zeigt mit *beide* nicht nur erneut ein deiktisches Element, bei dem sich die Leserin/der Leser die Frage stellt, wer diese *beiden* sind, und das damit eine außersprachliche indexikale Beziehung herstellt, sondern ist weder mit der vorangegangenen Episode (E 5) noch mit der Folgeepisode (E6) verbunden. Bei diesen beiden Propositionen fehlt, so Van Dijk, die Verbindung „zwischen alter und neuer Information“, um die Kontinuität des Diskurses zu garantieren (s. Abschnitt 2.1.4 der vorliegenden Arbeit).

Probleme mit Auswirkungen auf die Kohärenz und textuelle Homogenität der Erzählung „Maria“

Tabelle 13 fasst die verschiedenen in der bisherigen Analyse dargestellten Probleme zusammen, die Kohärenz und textuelle Homogenität von Apolinarias Erzählung „Maria“ beeinflussen.

Diese Probleme lassen sich in drei Kategorien einordnen: der prädikative und sympraktische Charakter des Textes, die Infravollständigkeit der Information und die Episodenüberlagerung. Die Unterkategorien *prädikativer Charakter* und *sympraktischer Charakter 1* der *Kategorie I Prädikativer und sympraktischer Charakter* werden hervorgerufen durch die *Nichteinführung oder unangemessene Einführung einer oder mehrerer Referenzen (Individuen)*. In diesem konkreten Fall sind entsprechend die nicht explizite Nennung der Referenz und die sympraktische (vor allem deiktische) Verwendung des linguistischen Zeichens verantwortlich. Damit werden außersprachliche indexikale Beziehungen zwischen der ersten und der zweiten Nennung der Referenz hergestellt, d.h. die referenzielle Identität ist betroffen, wodurch dem Text die Autoreferentialität genommen wird. (s. Abschnitte 2.1.4 und 3.2.4 dieser Arbeit)

Die Unterkategorie *prädikativer Charakter 2* der *Kategorie I* wird durch die *fehlende Beziehung zwischen alter und neuer Information* verursacht. Apolinaria führt ihn ihrem Text zum Beispiel Individuen ein und verbindet sie nicht mit den bereits genannten Individuen. Dieses Problem wirkt sich grundlegend auf die *Expansion und Kontinuität der Information* im Text aus (s. Abschnitte 2.1.4 und 3.2.4 dieser Arbeit).

Die Unterkategorie *prädikativer Charakter 3* der *Kategorie I* wird durch die nicht explizite Nennung von Informationen hervorgerufen, die für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendig sind.

Die Kategorie II, *Infravollständigkeit der Information* besteht aus zwei Typen: der Text ist infrakomplett, d.h. es fehlen für das Verständnis einer Unterkategorie eines spezifischen Ereignisses notwendige Informationen oder einem oder mehreren Episoden fehlt eine/fehlen einige Unterkategorie(n). Nach van Dijk ist diese Art von Unvollständigkeit inakzeptabel und macht einen Diskurs oder einen Text inkohärent, (s. Abschnitt 2.1.4 dieser Arbeit).

Die Kategorie III, *Episodenüberlagerung*, führt zu einem Bruch der zeitlich-logischen Folge und damit der Gesamtkohärenz des Textes.

Tabelle 13: Probleme mit Auswirkungen auf die Kohärenz und textuelle Homogenität der Erzählung „Maria“

| Episode (E)* | Probleme in der Erzählung „Maria“ | |
|-------------------|--|--|
| | I. prädikativer und sympraktischer Charakter | |
| | <i>prädikativer und/oder sympraktischer Charakter 1: Nichteinführung oder unangemessene Einführung einer oder mehrerer Referenzen (Individuen) verursacht außersprachliche indexikale Beziehungen. Wirkt sich auf die referenzielle Identität aus.</i> | |
| E5 | „... se entraron al salón...“ (... gingen sie ins Wohnzimmer ...) nicht explizit genanntes Subjekt | |
| E7 | Wer bedeckte sich sein/ihr Gesicht mit einem Tuch? nicht explizit genanntes Subjekt | |
| E5 | „und Maria sang <i>ihnen</i> ...“ deiktisches „ihnen“ | |
| E9 | Wer bekam einen Brief aus der Hauptstadt: „... kam bei <i>ihm</i> ein Brief aus der Hauptstadt ... <i>des Mädchens</i> ...“ deiktisches „ihm“; um welches „Mädchen“ handelt es sich? | |
| UIP1** | „und <i>beide</i> suchten die Trauzeugin“. Wer sind hier „beide“?, deiktisches „beide“ | |
| | <i>prädikativer Charakter 2: Fehlende Beziehung zwischen alter Information (topic) und neuer Information (comment): wirkt sich auf die Expansion und Kontinuität der Information aus.</i> | |
| E1 | Einführung eines neuen Individuums ohne eine Beziehung zu einem bereits bestehenden Individuum „... <i>zum Landgut des Vaters</i> “ (wessen Vaters?) | |
| E2 | Einführung zweier neuer Individuen (Braulio und Transito) ohne Verbindung zu bereits existierenden Individuen. | |
| UIP1**; UIP2** | Unverbundene Information zur vorherigen oder nachfolgenden Episode (E): UIP1 in Bezug auf E4 und E5 sowie UIP2 in Bezug auf E5 und E6 | |
| | <i>prädikativer Charakter 3: Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen</i> | |
| E7 | Nicht- Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel im Diskurs oder Text: Wer „bedeckte sich (ihr Gesicht mit) einem Tuch“? Nicht explizit genanntes Subjekt | |
| | II. Infravollständigkeit der Information | |
| | <i>Auf der Ebene der Unterkategorien einer Episode</i> | |
| E4 | Keine Informationen darüber, was K4 auslöste „und Carlos Fing an heftig zu weinen“.. | |
| E7 | Keine Informationen über die Ursache von K7. | |
| E9 | Es wird kein neuer Rahmen (Ort) spezifiziert | |
| | <i>Auf Episodenebene</i> | |
| E1 | Weder Komplikation noch Auflösung | |
| E4 | Keine Auflösung | |
| | III. Episodenüberlagerung: Bruch der zeitlich-logischen Folge und der Gesamtkohärenz des Textes | |
| | E6 findet möglicherweise vor E1 statt. E8 geschieht vor E6 und E7. E10 erfolgt vor E6. | |

* s. Schema 15: Superstruktur des Romans „Maria“.

** UIP1: Unverbundene Information Proposition 1; UIP2: Unverbundene Information Proposition 2.

Apolinarias Text wirft Probleme auf zwei Ebenen auf: zum einen auf der Ebene des Wissens Apolinarias über „das Ding“, das sie weiter vermitteln will, in diesem Fall über das vorliegende literarische Werk, zum anderen auf der Ebene ihres Wissens über das „Medium“ (die Schrift), mit dem sie kommunizieren, also den Roman „Maria“ erzählen will.

Das Problem auf der Ebene des Wissens über die Schrift wird vor allem beim *Gebrauch der mündlichen Sprache*, die Apolinaria in *ihrem schriftlichen Text verwendet* offensichtlich. Beim Zuhören der Erzählung in mündlicher Form wären der außersprachliche Kontext und die nicht-verbale Information (Intonation, Pausen, Gesten, ...) gegeben, und würden es ermöglichen, der Erzählung zu folgen.

Die vorangehende Erklärung ist bis zu einem gewissen Punkt akzeptabel, da der Text immer wenn Interpunktionszeichen, ein angemessener Abstand zwischen Wörtern usw. hinzugefügt werden, besser verständlich wird. Allerdings löst das keines der grundlegenden Verständnisprobleme im Text vor allem beginnend mit: „und am Nächsten Tag Ging Carlos ins Zimmer hinein und Carlos Fing an heftig zu weinen...“ (Z. 28-29).

Diese Probleme, die auch das Verständnis der mündlichen Erzählung betreffen, kann man in der mündlichen Situation „Angesicht zu Angesicht“ ohne weiteres überwinden, da die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner die Erzählerin/den Erzähler um die fehlende Information oder um die Erklärung zweideutiger oder konfuser Informationen bitten kann. In der schriftlichen Kommunikation sind diese Probleme jedoch unüberwindbar. Sie erfordert die Strukturierung eines Bedeutungsnetzes, eine Explizierung der Referenz, sofern erforderlich, und die nötige Information, damit der Text der Norm textueller Homogenität entspricht und so von der Leserin/dem Leser auch in Abwesenheit des Schreibers verstanden werden kann.

Das Hauptproblem, dem Apolinaria gegenüber steht, ist der Komplexitätsgrad „des Dings“, der für Apolinaria offenbar sehr hoch ist: Je größer und komplexer dieses Problem ist, desto schwieriger wird es, die Ideen zu strukturieren und zu hierarchisieren, und die Syntax und den geeigneten Wortschatz zu erkennen. Das Niveau des *Realisierungswissens*, das diese Erzählung erfordert, lag außerhalb der Reichweite dieser jungen Schreiberin. Darum mangelt es ihrem Text an der notwendigen Kohäsion und Kohärenz und er erreicht damit sein Kommunikationsziel nicht, der Leserin/dem Leser zu vermitteln, worum es im Roman „Maria“ geht.

Das Problem Apolinarias bei der Erzählung des Romans „Maria“ ist insbesondere kognitiver Natur und zeigt sich in der Schwierigkeit, ihre „*innere Sprache*“ zu *äußern*, d.h. ihr Wissen über den Roman durch ihre „geschriebene Sprache“, also ihre schriftliche Erzählung *zum Ausdruck zu bringen* (s. Abschnitt 3.2.4.2). Es gelingt ihr nicht, ihr Wissen über den Roman, über „das Ding“, durch das Medium der Schrift, also das linguistische Zeichen, darzustellen.

Laut Wygotski (s. Abschnitt 3.2.4.2) ist die „innere Sprache“ durch die Unterlassung der Referenz geprägt, da das Subjekt weiß, worum es geht und die Referenz nicht explizit nennen muss. In der inneren Sprache sind die Wörter normalerweise „singeladen“. Bei der „schriftlichen Sprache“ müssen die Referenz und die Bedeutungen dagegen expliziert und in einem Bedeutungsnetz strukturiert werden. Deswegen ist die „geschriebene Sprache“ der Weg, um zur „inneren Sprache“ zu gelangen.

Um aber über die schriftliche Sprache zur inneren Sprache zu gelangen und sie auch zu artikulieren, braucht die/der Schreibende einen Grad an Reflektion oder, so Feilke, eine Reflexivierungskompetenz (s. Abschnitt 3.2.2). Dazu gehören zum Beispiel sowohl der Grad, zu dem die Episodenfolge in Apolinarias Erzählung einer logischen Folge und ihre Episodenfolge der Romansequenz entspricht, als auch das Maß an für das Verständnis der Leserin/des Lesers notwendigen Informationen in jeder Episode sowie an welchen Stellen die Referenz expliziert werden muss etc. Es ist klar, dass dieser Reflexivierungsprozess bei Apolinaria nicht stattgefunden hat. Ihr Text ist vielmehr eine Äußerung ihrer „inneren Sprache“, ihres Wissens über den Roman „Maria“, das noch nicht durch das linguistische Zeichen ausgedrückt wird.

„Das Medium“ (das linguistische Zeichen) erwirbt in der Erzählung Apolinarias des Romans „Maria“ also die Symptomfunktion, da dieses Zeichen vom „Sender“, d.h. von der Erzählerin abhängt, deren Interiorität sich so zeigt (s. Abschnitt 3.2.2): Welche Episoden haben ihre Aufmerksamkeit mehr erregt, in welcher Reihenfolge im Vergleich zum Roman (in der Superstruktur des Romans „Maria“ grün) kamen der Erzählerin (in der Superstruktur des Romans „Maria“ schwarz) diese Episoden in den Sinn? Wie passte sie die Episoden an ihre „Vorstellung“ an? „Und am nächsten Tag ging Carlos ins Zimmer hinein und Carlos fing heftig zu weinen an“. Warum weint Carlos? Wohl weil er von Maria abgelehnt wurde?

Der Intertext über den Roman „Maria“ zeigt also, dass Apolinarias Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen nicht ausreichend entwickelt sind, um eine Erzählung dieses Komplexitätsgrads zu produzieren. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es sich um ein zehnjähriges Mädchen handelt, das einen Roman zu erzählen versucht.

Syntaktische Entwicklung des Textes „Brief an die Jury des Wettbewerbs ‚Der beste Leser‘“

Interpunktion in der Textstrukturierung. Apolinarias Text „Brief an die Jury des Wettbewerbs ‚Der beste Leser‘“ beginnt zwar mit einem Großbuchstaben, der eine der Außengrenzen des Textes markieren könnte, aber ansonsten werden keine Großbuchstaben zur Strukturierung des Textes eingesetzt. Es ist im Gegenteil festzustellen, dass Apolinaria nicht nur an den Satzanfängen und innerhalb der Sätze, sondern auch bei Eigennamen wahllos groß und klein schreibt.

Linguistische Varietäten. Die folgenden linguistischen Varietäten des in der Lenca-Region gesprochenen Spanisch stechen im Brief dieser jungen Schreiberin hervor, da sie sich auf das Verständnis des geschriebenen Textes auswirken: Gebrauch des archaischen Kausalkonnektors „que“ (dass) (RAE, 2002:548) anstatt der Kausalkonjunktion „porque“ (weil)¹⁹⁸; Ersetzung des Temporaladverbs „ahora“ (nun) durch „hoy“ (heute)¹⁹⁹ sowie die Verwendung des Personalpronomens im Nominativ „yo“ (ich) anstatt in seiner Funktion als direktes Objekt „a mí“ (mich)²⁰⁰. Außerdem wird bei der Bildung von Infinitivkonstruktionen die Präposition „a“ (zu) weggelassen²⁰¹, wobei es sich ebenfalls um ein archaisches Spanisch handelt (ebd.:488)²⁰².

Syntaktische Struktur. Die überwiegende syntaktische Struktur in Apolinarias Text sind koordinierte Sätze, die durch die kopulative Konjunktion *und* miteinander verknüpft sind. Im Text gibt es 31 *und*, von denen allerdings nur sieben (7) als notwendige Konnektoren betrachtet werden können: in den Sätzen, die das gleiche Subjekt teilen²⁰³.

¹⁹⁸ „quiero participar en el concurso ***que** yo leí 45 libros“ (ich möchte Am Wettbewerb teilnehmen *dass ich 45 Bücher gelesen habe) (Z. 5-6) anstatt „quiero participar en el concurso **porque** yo leí...“ (ich möchte Am Wettbewerb teilnehmen weil ich 45 Bücher gelesen habe).

¹⁹⁹ „le dijo Efraín a María »deme el pelo« [...] »***hoy** deme el suyo« (... sagte efrain zu Maria »gib mir das Haar« [...] »*heute gib es mir das Deine«) (Z. 37-39) anstatt „deme el pelo« [...] »**ahora** deme el suyo« (... sagte efrain zu Maria »gib mir das Haar« [...] »nun gib es mir das Deine«).

²⁰⁰ „¿me aceptas a mí?« »no Carlos« »¿y ***yo**?« (»akzeptierst du mich?« »nein carlos« »und *ich?«) (Z.22-23) anstatt „¿me aceptas a mí?« »no Carlos« »¿y a mí?« (»akzeptierst du mich?« »nein carlos« »und mich?«); „Y Braulio les dijo »***yo** ayer me salió un venadito“ (und Braulio sagte ihnen Gestern kam ein Hirschchen **zu *ich** (Z. 24-25) anstatt „**a mí** ayer me salió un venadito“ (und Braulio sagte ihnen Gestern kam ein Hirschchen **zu mir**)

²⁰¹ „se iba casar con el muchacho Carlos“ (das den Jungen carlos heiraten beabsichtigte) (Z. 17-18) anstatt „se iba **a** casar con el muchacho Carlos“ (das den Jungen carlos **zu** heiraten beabsichtigte); „se puso llorar grandemente Carlos“ (Carlos Fing an heftig weinen) (Z. 29) anstatt „se puso **a** llorar grandemente Carlos“ (Carlos Fing an heftig **zu** weinen)

²⁰² „Der finale Infinitiv bei Verben der Bewegung (gehen, kommen, ankommen, zurückkehren, weggehen) wird im archaischen Spanisch häufig ohne irgendeine Präposition konstruiert [...]. Allerdings wird der Gebrauch der Präposition a immer mehr zum Normalfall, bis er Ende des Mittelalters praktisch obligatorisch ist“ (RAE, 2002:488).

²⁰³ Beispiel: „Braulio llevó los perros y se fue a la caza del venadito“ (Braulio nahm die Hunde mit *und* ging Auf die Jagd nach dem Hirschchen) (Z. 26-27)

Es kommen auch drei Arten untergeordneter Sätze vor (12): Erstens vom Relativpronomen „que“ (der, das) (4)²⁰⁴ oder seinen zusammengesetzten Formen (2)²⁰⁵ „lo que“ und „el que“ (was) eingeleitete Sätze. Zweitens von der Konjunktion „que“ (dass) (1), mit dem Ortskonnektor „donde“ (wo) (1), dem finalen „para que“ (damit) (1)²⁰⁶ und dem archaischen kausalen „que“ (dass) („porque“ - weil) (1)²⁰⁷ eingeleitete Sätze. Drittens Infinitivkonstruktionen (2)²⁰⁸, die wiederum untergeordnete Finalsätze²⁰⁹ bilden. Es ist hervorzuheben, dass es einen untergeordneten Nebensatz dritten Grades gibt (s. Fußnote 204).

Konjunktionsinventar. Außer den koordinierenden Konjunktionen des kopulativen *y* (*und*) und des adversativen *aber* (*pero*) (2) erscheinen das unterordnende *que* (*dass*) und das finale *para que* (*damit*) sowie der Ortskonnektor *donde* (*wo*). Dieses Minimalinventar an Konjunktionen lässt sich mit der Konstruktion untergeordneter Sätze eingeleitet durch das polysemische *que* erklären: 67% (8) dieser Konstruktionen wird entweder mit dem Relativpronomen *que* (der, das, die) (4) gebildet, mit seinen zusammengesetzten Formen *lo que* und *el que* (*was*) (2), mit der Konjunktion *que* (*dass*) (1) oder mit dem kausalen archaischen *que* (*dass*) (1).

6.2.4.2 Texte „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“

Aufgabenstellung für „Der ohrlose König“. Die Lehrerin liest den Kindern der ersten bis zur sechsten Klasse die Märchen „Der ohrlose König“ (Berenguer, 1994) und „Der Panzer des Frosches“ vor. Danach fragt sie die Schülerinnen und Schüler der dritten bis zur sechsten Klasse, welche der beiden Geschichten sie gerne erzählen wollen und verteilt entsprechend der Entscheidungen die Märchen, damit sie diese paarweise lesen. Im

²⁰⁴ „... la novela María *que* se trataba de una joven tan hermosa *que* se iba a casar con el muchacho carlos“ (Z. 16-17) (der Roman Maria *der* sich um ein sehr hübsches Mädchen drehte *das* den Jungen carlos *zu heiraten* beabsichtigte), „... Los dos se fueron para la hacienda del papá *que* se llamaba...“ (Z. 19-20) (... gingen die beiden zum Landgut des Vaters *der* Juan Hieß), „guardalos en el guardapelo *que* [se] le cuelga en el cuello“ (Z. 39-40) (leg es in das „guardapelo“ *das* dir um den Hals hängt)

²⁰⁵ „... me gustó mucho *lo que* se cuenta“(Z. 6-7) (es hat mir sehr gefallen *was* darin erzählt wird) und „... *el que* más me gustó es la novela María“ (Z. 16) (was mir am besten gefallen hat ist der Roman Maria).

²⁰⁶ „... *que* esté pasando una feliz tarde“ (Z. 4-5) (*dass* Sie einen glücklichen Nachmittag ... verbringen), „y llegó al jardín *donde* estaba Emma“ (Z. 35) (und kam in den Garten *wo* Emma war), „y se tapó ... *para que* no la mirara María“ (Z. 36-37) (und bedeckte sich ... *damit* Maria sie nicht sehen konnte)

²⁰⁷ „yo quiero participar En El Concurso [*que*] (*porque*) yo Leí 45 Libros“ (ich möchte Am Wettbewerb teilnehmen [*dass*] (*weil*) ich 45 Bücher gelesen habe).

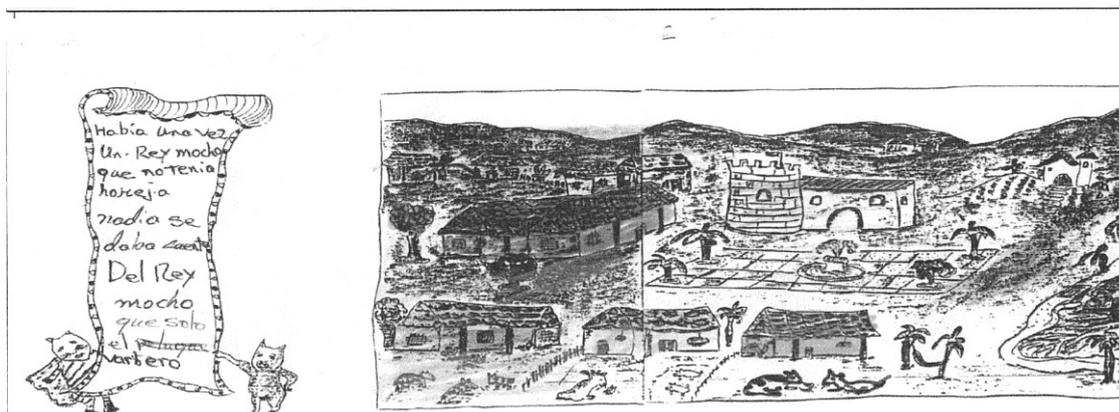
²⁰⁸ „... se iba (*a*) casar con...“ (Z. 17) (das den Jungen carlos *zu heiraten* beabsichtigte), „... mañana le vamos *ir a buscar*“ (Z. 25-26) (Morgen werden wir es suchen).

²⁰⁹ „Mit den Präpositionen *a* oder *para* und manchmal auch *por* entsprechen die Infinitivkonstruktionen einem untergeordneten Finalsatz und haben das gleiche Subjekt wie das Verb, von dem sie abhängen.“ (RAE, 2002:488)

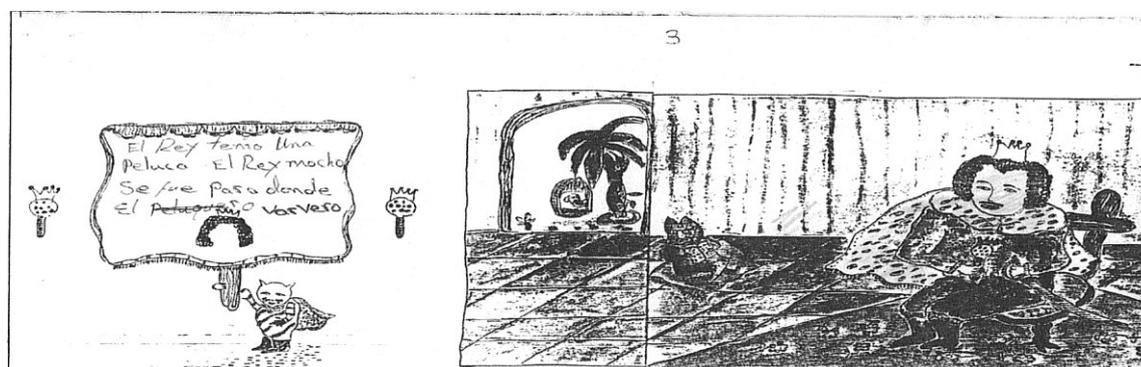
Der ohrlose König (geschrieben am 16.11.2000, 5. Klasse)



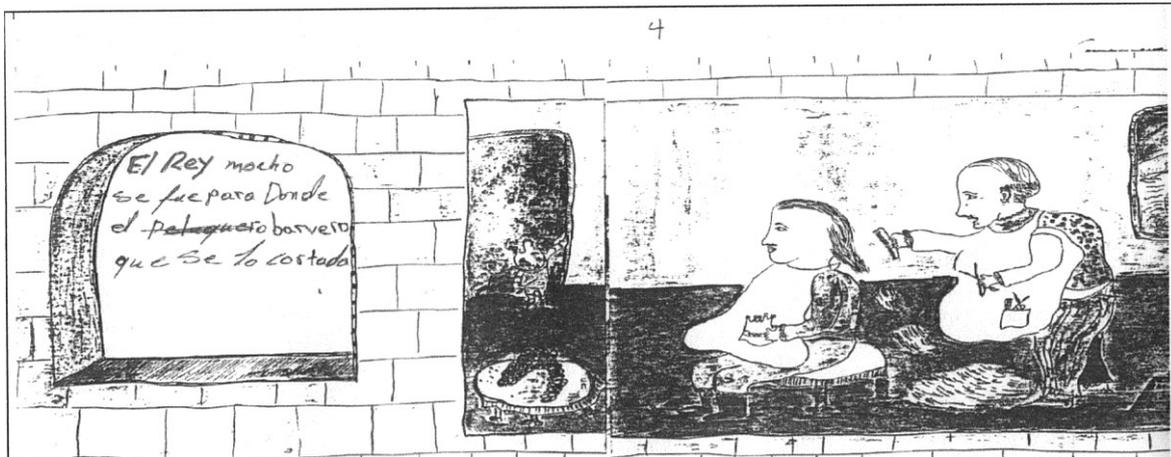
San Lorenzo San F. O. Nombre Apolinaria Gómez Sánchez. Grado 5. Escuela Rural Mixta España
 San Lorenzo San F. O. Name Apolinaria Gómez Sánchez. 5. Klasse. Escuela Rural Mixta España (Gemischte
 Landschule España)



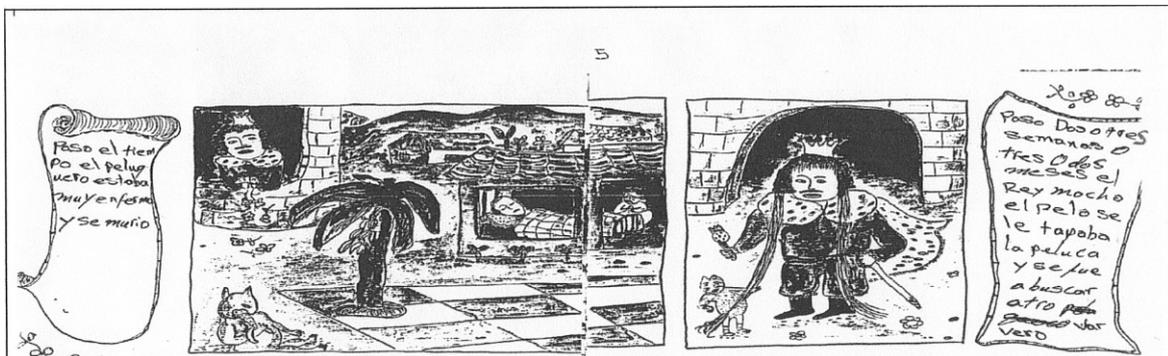
Había una vez un Rey mocho que no tenía oreja nadie se daba cuenta (de la situación) del Rey mocho [que] solo el barbero
 Es war einmal ein verstümmelter König der kein Ohr hatte niemand bemerkte (die Situation) des ohrlosen Königs [das] nur der Barbier



El Rey tenía una peluca el Rey mocho se fue para donde el barbero
 Der König hatte eine Perücke der ohrlose König ging zum Barbier



El Rey mocho se fue para donde el barbero (a) que se lo cortara
 Der ohrlöse König ging zum Barbier damit er es ihm schneide

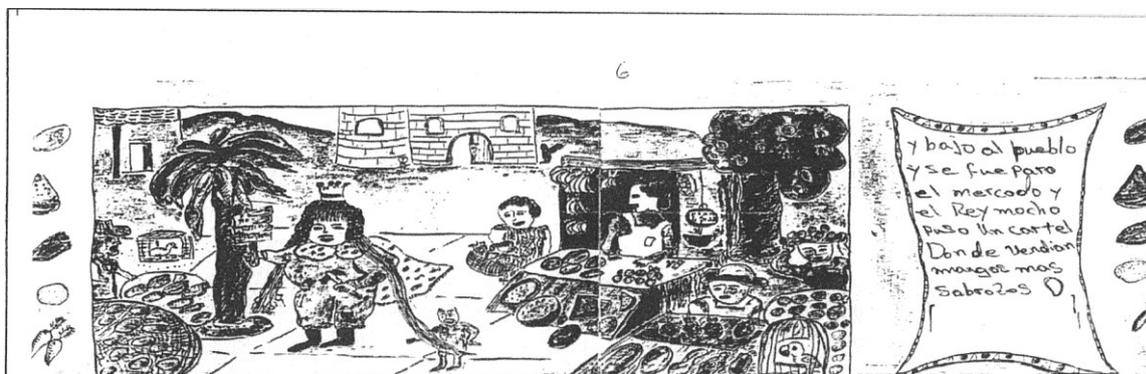


Pasó el tiempo el peluquero estaba muy enfermo y se murió

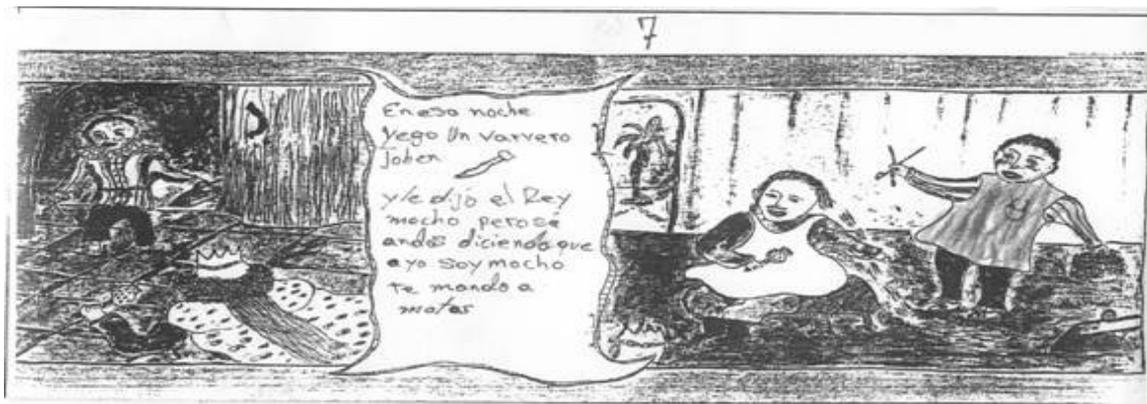
Die Zeit verging und der Friseur war sehr krank und starb

Pasó dos o tres semanas (a) el Rey mocho el pelo (no) [se] le tapaba la peluca y se fue a buscar otro barbero

Es vergingen zwei oder drei Wochen oder drei oder zwei Monate (dem) ohrlöse(n) König das Haar (nicht) ihm verdeckte die Perücke und er ging einen anderen Barbier suchen

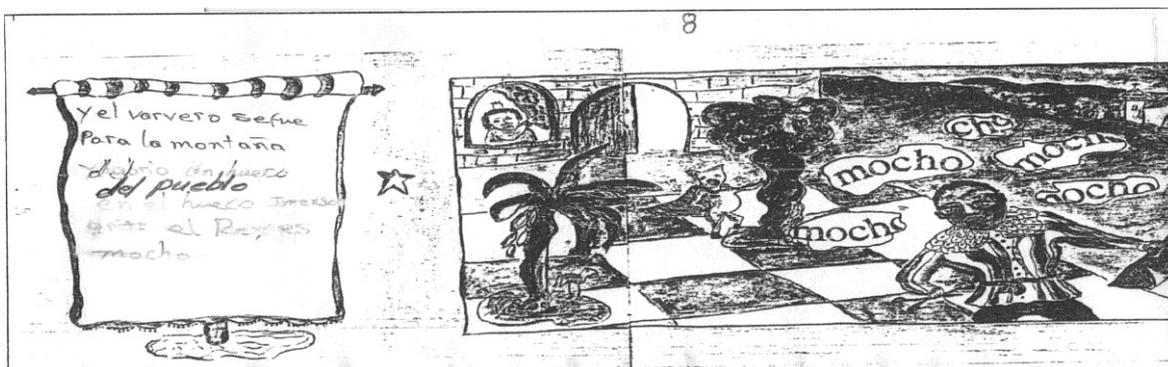


Y bajó al pueblo y se fue para el mercado y el Rey mocho puso un cartel donde vendían (los) mangos más sabrosos
 Und er ging ins Dorf hinab und ging zum Markt und der ohrlöse König hängte ein Poster auf wo man (die) schmackhaftesten Mangos verkaufte

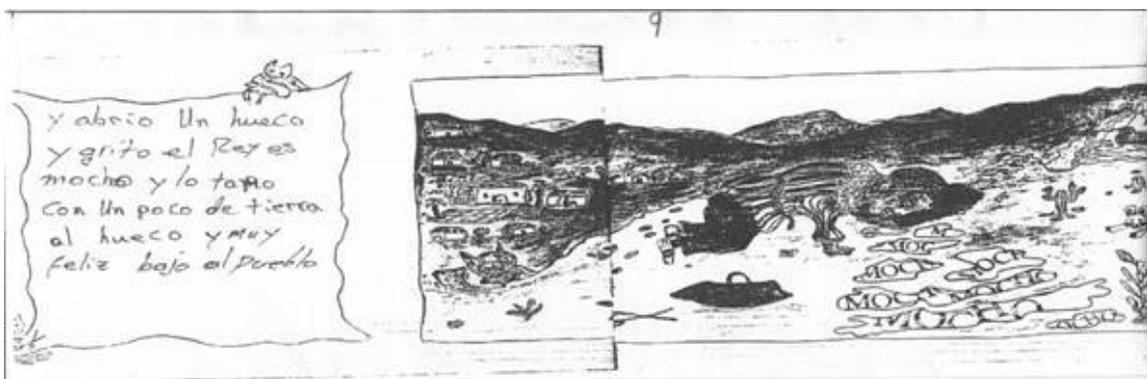


En esa noche llegó un barbero joven y le dijo el Rey mocho pero si andás diciendo que yo soy mocho te mando a matar

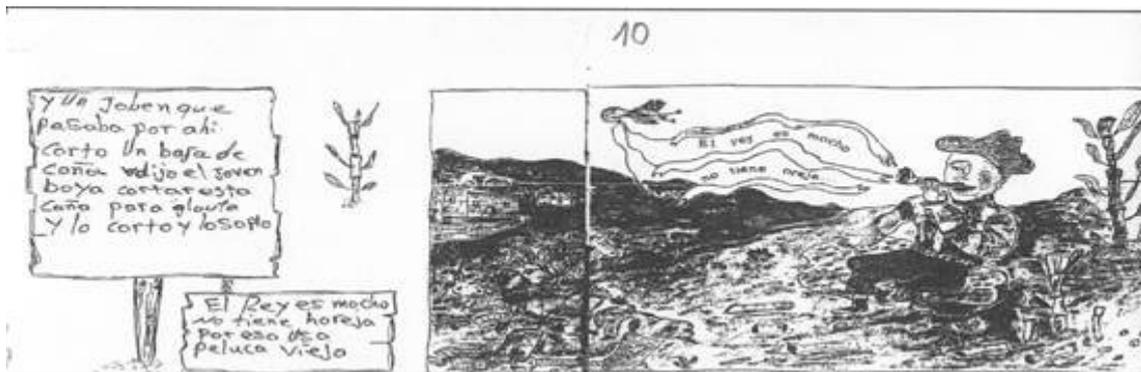
In jener Nacht kam ein junger Barbier und der ohrlöse König sagte ihm aber wenn du herumgehst und erzählst dass ich ohrlös bin befehle ich dich zu töten



Y el barbero se fue para la montaña del pueblo
Und der Barbier ging auf den Berg des Dorfes



Y abrió un hueco y gritó el Rey es mocho y lo tapó con un poco de tierra al hueco y muy feliz bajó al pueblo
Und er öffnete ein Loch und schrie der König ist ohrlös und er verschloss es mit ein bisschen Erde in das Loch und sehr glücklich ging er hinunter ins Dorf



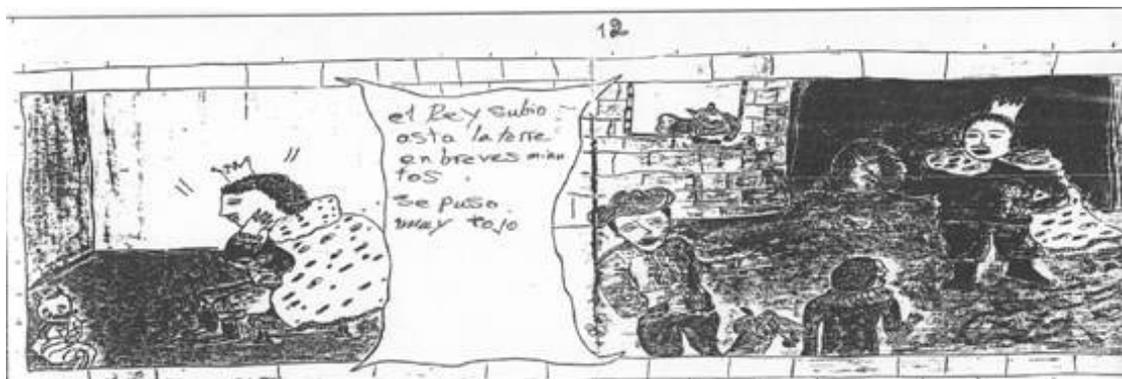
Y un joven que pasaba por ahí cortó una vara de caña y dijo el joven voy a cortar esta caña para (hacer) flauta(s) y lo cortó y lo sopló El Rey es mocho no tiene oreja por eso usa peluca vieja

Und ein Junge der da vorbei kam schnitt eine Stange Zuckerrohr und sagte der Junge ich werde dieses Zuckerrohr schneiden um Flöte(n) (zu machen) und er schnitt es und blies es Der König ist verstümmelt hat kein Ohr deswegen benutzt er alte Perücke



Y el joven se fue para el mercado a vender todas las flautas (a) cada sopro decía El Rey es mocho no tiene oreja por eso usa peluca vieja

Und der Junge ging zum Markt um alle die Flöten zu verkaufen (bei) jedem Blasen sagte sie Der König ist verstümmelt er hat kein Ohr deswegen benutzt er alte Perücke



El Rey subió hasta la torre (de su palacio) en breves minutos, se puso muy rojo

Der König stieg in kurzen Minuten bis zum Turm (seines Palastes) hinauf, er wurde sehr rot



Se puso la peluca para la feria del carnaval
 Er setzte sich die Perücke für das Karnevalsfest auf

Abb. 21: Text „Der ohrlose König“. Apolinaria, 5. Kl.

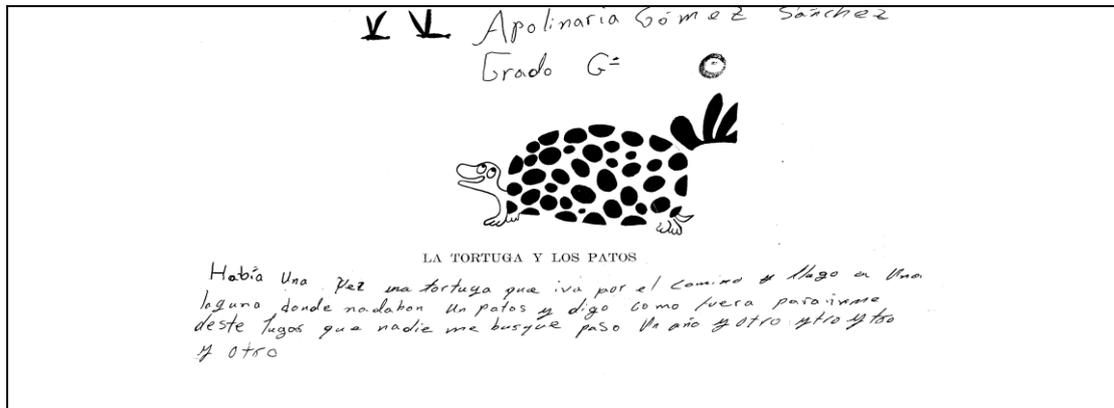
Anschluss wird besprochen wovon die Märchen jeweils handeln und was den Kindern daran am meisten gefallen hat. Schließlich werden die Kinder aufgefordert, das jeweilige Märchen zu erzählen. Dazu erhalten sie eine Kopie des gewählten Märchens ohne Text. Apolinaria entschied sich für *Der ohrlose König*.

Aufgabenstellung für „Die Schildkröte und die Enten“. Die Lehrerin liest den Kindern der ersten bis zur sechsten Klasse das Märchen „Die Schildkröte und die Enten“ vor. Im Anschluss wird das Märchen besprochen. Danach erhalten die Schülerinnen und Schüler der vierten bis zur sechsten Klasse eine Kopie des Märchens, die nur den Titel und die Bilder zeigt. Zum Schluss werden die Kinder aufgefordert, das Märchen zu schreiben.

Textanalyse von „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“. Die beiden Texte wurden von Apolinaria zwar in einem Abstand von etwa fünf (5) Monaten geschrieben, aber sie werden hier parallel analysiert, da sie nicht nur beide auf die gleiche Art dargestellt werden (Text und Bild) und von kanonischer Struktur sind, sondern auch nach ähnlichen Anleitungen geschrieben wurden.

Sowohl in „Der ohrlose König“ als auch in „Die Schildkröte und die Enten“ lässt sich generell ein angemessener Gebrauch der **narrativen Struktur** einer Geschichte mit ihren zwei wesentlichen Kategorien feststellen (s. u. Schema 16: »Superstruktur von „Der ohrlose König“« und Schema 17: »Superstruktur von „Die Schildkröte und die Enten“«):

Die Schildkröte und die Enten (geschrieben am 18.04.2001, 6. Klasse, 12 J. 2 Mon.)

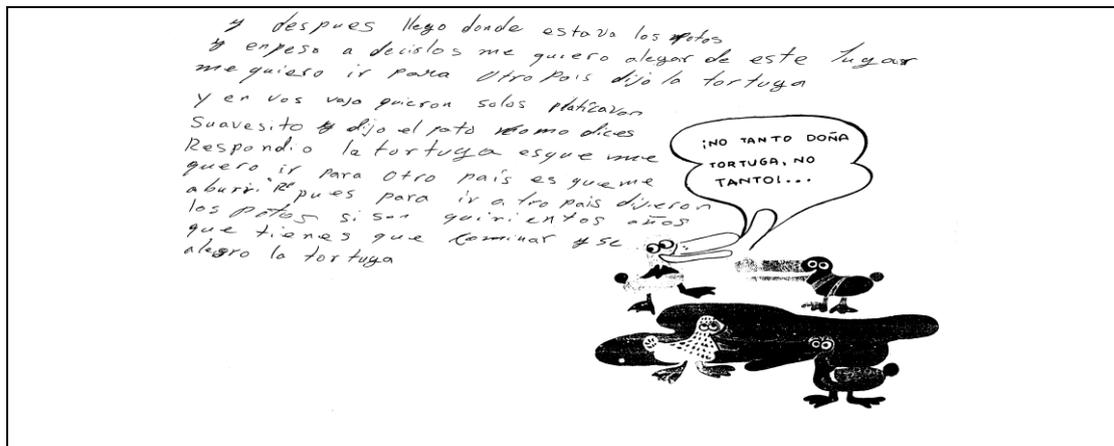


La Tortuga y los Patos

Había una vez una tortuga que iba por el camino y llegó a una laguna donde nadaban unos patos y dijo cómo fuera (hiciera) para irme de este lugar que nadie me busque pasó un año y otro y otro y otro y otro

Die Schildkröte und die Enten

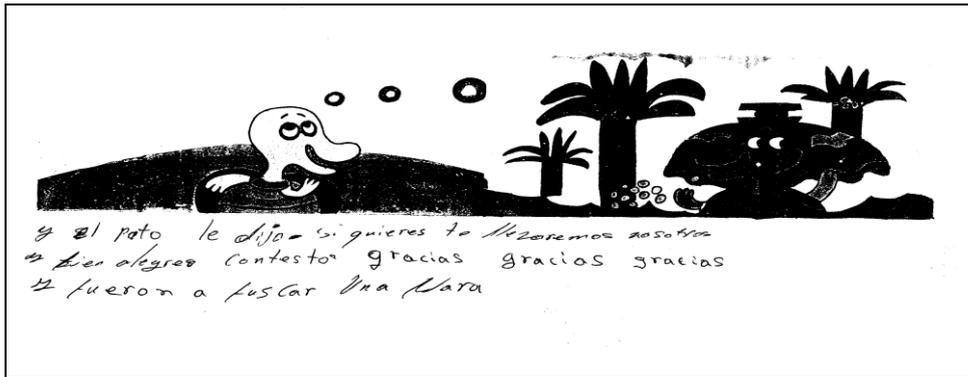
Es war einmal eine Schildkröte die den Weg entlanging und sie kam an eine Lagune wo einige Enten schwammen und sie sagte wie würde ich (machen) um von diesem Ort wegzugehen dass niemand mich sucht ein Jahr verging und noch eines und noch eines und noch eines und noch eines



y después llegó donde estaban los patos y empezó a decirlos me quiero alejar de este lugar me quiero ir para otro país dijo la tortuga y en voz baja siguieron solos platicaban suavemente y dijo el pato cómo dices Respondió la tortuga es que me quiero ir para otro país es que me aburrí R pues para ir a otro país dijeron los patos sí son quinientos años que tienes que caminar .y se alegró la tortuga

und danach kam sie dorthin wo die Enten waren und sie fing an ihnen zu sagen ich will von diesem Ort weggehen ich möchte in ein anderes Land gehen sagte die Schildkröte und mit leiser Stimme fuhren sie allein fort sie flüsterten sanft und sagte die Ente Wie sagst du Die Schildkröte antwortete es ist nur so dass ich in ein anderes Land gehen möchte es ist nur so dass ich mich langweilte A²¹⁰ da um in ein anderes Land zu gehen sagten die Enten es doch fünfhundert Jahre sind die du laufen musst .und die Schildkröte freute sich

²¹⁰ A entspricht normalerweise Antwort (Respuesta)



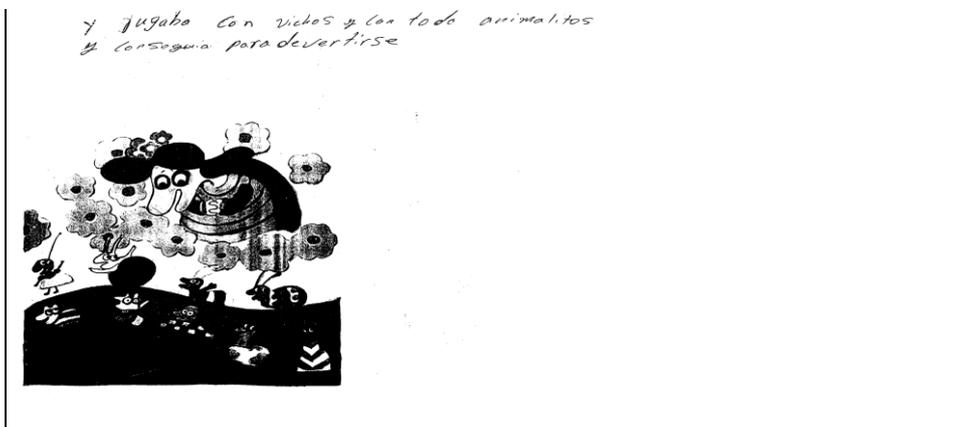
y el pato le dijo - Si quieres te llevaremos nosotros y bien alegre contestó gracias gracias gracias y fueron a buscar una vara

und die Ente sagte ihr - Wenn du möchtest werden wir dich mitnehmen und sie antwortete sehr fröhlich danke danke danke und sie gingen einen Stab suchen



y los patos volaban y volaban y le dejaron amordazá la boca no lo vayás a abrir si no te zafás y los compañeros el perro el burro el cabro el cerdo le gritaban eres el Rey de los animales y eres una tortuga y le gritaban y se zafó y cayó debajo de una laguna y revotó como una pelota

und die Enten flogen und flogen und sie sagten ihr beiße ganz fest auf den Stab mache den Mund nicht auf sonst fällst du und die Freunde der Hund der Esel der Ziegenbock das Schwein riefen ihr zu du bist der König der Tiere und du bist (bloß) eine Schildkröte und sie riefen ihr zu und sie öffnete den Mund und fiel herunter unter eine Laguna und hüpfte wie ein Ball



y jugaba con bichos y con todo animalito [y] (que) conseguía para divertirse

und spielte mit Viechern und allen Tierchen [und] (die) sie fand um sich zu amüsieren

Abb. 22: Text „Die Schildkröte und die Enten“. Apolinaria, 6. Kl.

Plot (Einleitung + Episoden oder Ereignisse + ein Schluss) und Evaluation. Der Schluss dieser beiden Geschichten enthält sogar eine „Moral“ oder „Lehre“ für die Erzählerin/Schreiberin und/oder die Hörerin/Leserin, die wie Van Dijk ausführlich eine Kategorie darstellt, „die weniger semantischer als vielmehr pragmatischer Natur“ ist (1980: 142). Beide Erzählungen weisen eine Einführung auf, in der die Hauptfigur (entsprechend der ohrlose König und die Schildkröte) sowie eine Eigenschaft des Rahmens der Erzählung (In der ersten Geschichte ist das die Situation: Nur der Barbier weiß, dass dem König ein Ohr fehlt. In der zweiten Geschichte ist es der Ort, an dem die Geschichte passiert: rund um eine Lagune.) eingeführt werden.

Deutlich wird in jeder der beiden Märchen bereits in Episode 2 (In „Der ohrlose König“ stirbt der Barbier, der als einziger das Geheimnis des Königs kannte. In „Die Schildkröte und die Enten“ möchte die Schildkröte den Ort, das Land, in dem sie lebt, verlassen.) auch die zentrale Komplikation geäußert. In den folgenden Episoden oder Ereignissen zeigt sich deutlich die Suche nach einer Auflösung dieser Komplikation (Der König sucht in E3 einen anderen Friseur und die Schildkröte fragt in E3 die Enten um Rat.)

Diese Suche nach einer Auflösung führt in „Der ohrlose König“ zu weiteren Komplikationen (Der König findet einen anderen Barbier, der angesichts der Todesdrohung des Königs sollte er dessen Geheimnis erzählen das Geheimnis lieber vergräbt, aber damit nur erreicht, dass sich das Geheimnis im ganzen Ort verbreitet: E5 bis E7). Hier zeigt sich eindeutig, dass dieser Text eine höhere Komplexität aufweist als „Die Schildkröte und die Enten“. Die Komplikation in letzterer Geschichte führt direkt zu einer Auflösung, wenn auch nicht zu einer glücklichen: Sobald die Schildkröte mit Hilfe der Enten anderen Ländern entgegen flog, war sie so begeistert, dass ihre Freunde sie dafür bewunderten, dass sie den Schnabel öffnet, den Stab loslässt und in die Lagune fällt (E3 bis E5).

In beiden Texten ergibt sich bei dieser Suche nach der Auflösung, was in dieser Studie als „Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendiger Informationen“ gekennzeichnet ist. Damit erhalten diese Informationen prädikativen Charakter und „die Beziehung zwischen alter und neuer Information“ kann nicht vollständig verstanden werden. In „Der ohrlose König“ ist das zwischen den Episoden 5 und 6 der Fall sowie zwischen der Auflösung der Episode 7 und dem Schluss des Märchens. In „Die Schildkröte und die Enten“ passiert dies zwischen den Episoden 3 und 4.

Im Fall „Der ohrlose König“ ist zwar klar, dass die Episoden 5 und 6 am selben Ort stattfinden (auf dem Berg) und dass die Zuckerrohrflöte mit ihrem Spiel das Geheimnis des Königs verkündet, aber die Leserin/der Leser fragt sich, warum man beim Spiel der Zuckerrohrflöte hört: „Der König ist verstümmelt deswegen benutzt er alte Perücke“. Bei der

Einführung des neuen Elements „eine Stange Zuckerrohr“ expliziert Apolinaria weder einen Tempuswechsel noch verbindet sie dieses Element mit Ereignis 5. Sie beschreibt nicht, dass die Zeit verging und an dem Ort (des Lochs), wo der junge Barbier das Geheimnis des Königs vergraben hatte, eine Zuckerrohrpflanze gewachsen war.

In Episode 7, der Auflösung des Märchens, erfährt das ganze Dorf das Geheimnis des Königs²¹¹ und der König reagiert entsprechend auf die Situation²¹². In dieser Episode gibt es sogar zwei Evaluationen („in kurzen Minuten“ und „er wurde sehr rot“). Allerdings wird in R7 nicht genügend Information gegeben, um sie mit dem Schluss der Geschichte in Bezug zu setzen. Wie kam es, dass der König, der zunächst „wütend“ und „beschämt“ war, als er erfuhr, dass das ganze Dorf sein Geheimnis kannte, plötzlich akzeptiert, dass ihm ein Ohr fehlt, und sich dem Dorf ohne seine Perücke zeigt und diese nur noch an Karneval aufsetzt?

Der prädikative Charakter der Erzählung in diesen beiden Momenten ist im zweiten Fall besonders schwerwiegend, da das textbegleitende Bild die Änderung des inneren Zustands des Protagonisten nicht explizieren kann. Die Reflektion, die dem König schließlich hilft, sich so zu akzeptieren und zu zeigen, wie er ist, wird nicht expliziert: „Er dachte nach und dachte nach... Schließlich stieg er hinunter, nahm sich die Perücke ab und sagte: Tatsache ist, dass einem unter Perücken ganz schön heiß wird“. (S. Kommentare und Ergänzungen aus Perspektive der Erzählung im Schema 16: „Superstruktur von ‚Der ohrlose König‘“)

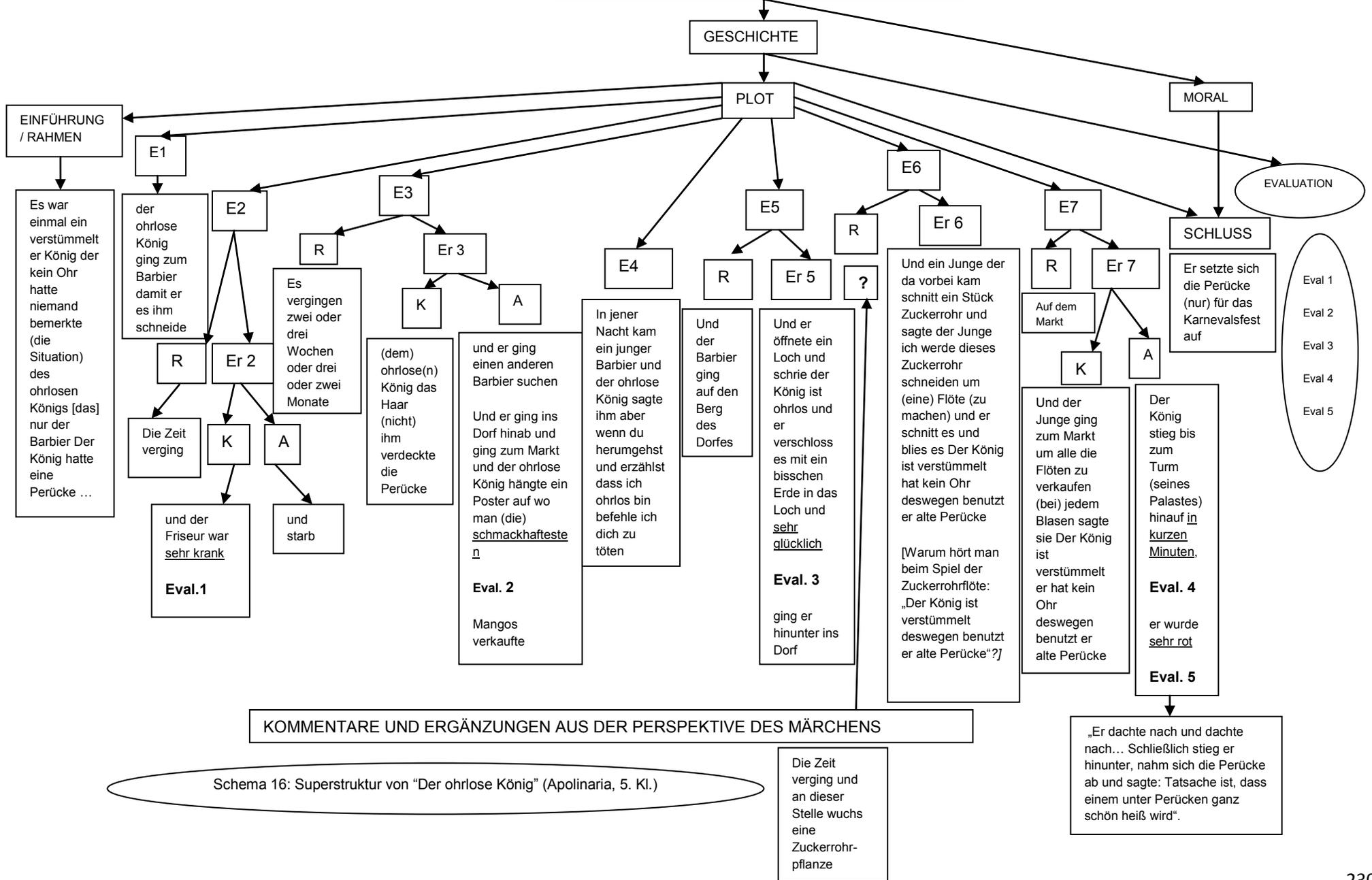
Der prädikative Charakter zeigt sich, obwohl zu einem geringeren Grad, auch in dem Märchen „Die Schildkröte und die Enten“, besonders in Episode 4. Apolinaria führt neue Information ein, expliziert aber nicht deren Verbindung mit Episode 3: Wie hängt die Tatsache, dass die Schildkröte und die Enten „gingen, um einen Stab zu suchen“ mit der Hilfe der Enten zusammen, die diese anboten? Wozu „gingen sie einen Stab suchen“? Diese Nichtexplizierung der Information wird allerdings mit dem Bild der nächsten Episode gelöst, in dem man die Schildkröte sieht, wie sie sich an einem „Stab“ festhaltend mit den Enten fliegt.

Schließlich weisen beide Märchen einen Schluss auf, der zugleich die „Moral“ der Geschichten darstellt. Bei „Der ohrlose König“ entscheidet dieser sich, die Perücke nur an Karneval zu tragen, akzeptiert sich also wie er ist und es stört ihn nicht länger, dass das ganze Dorf weiß/sieht, dass er ohrlos ist. Die Schildkröte wiederum fügt sich in ihr Schicksal und lernt, ihre Umwelt zu entdecken und zu schätzen.

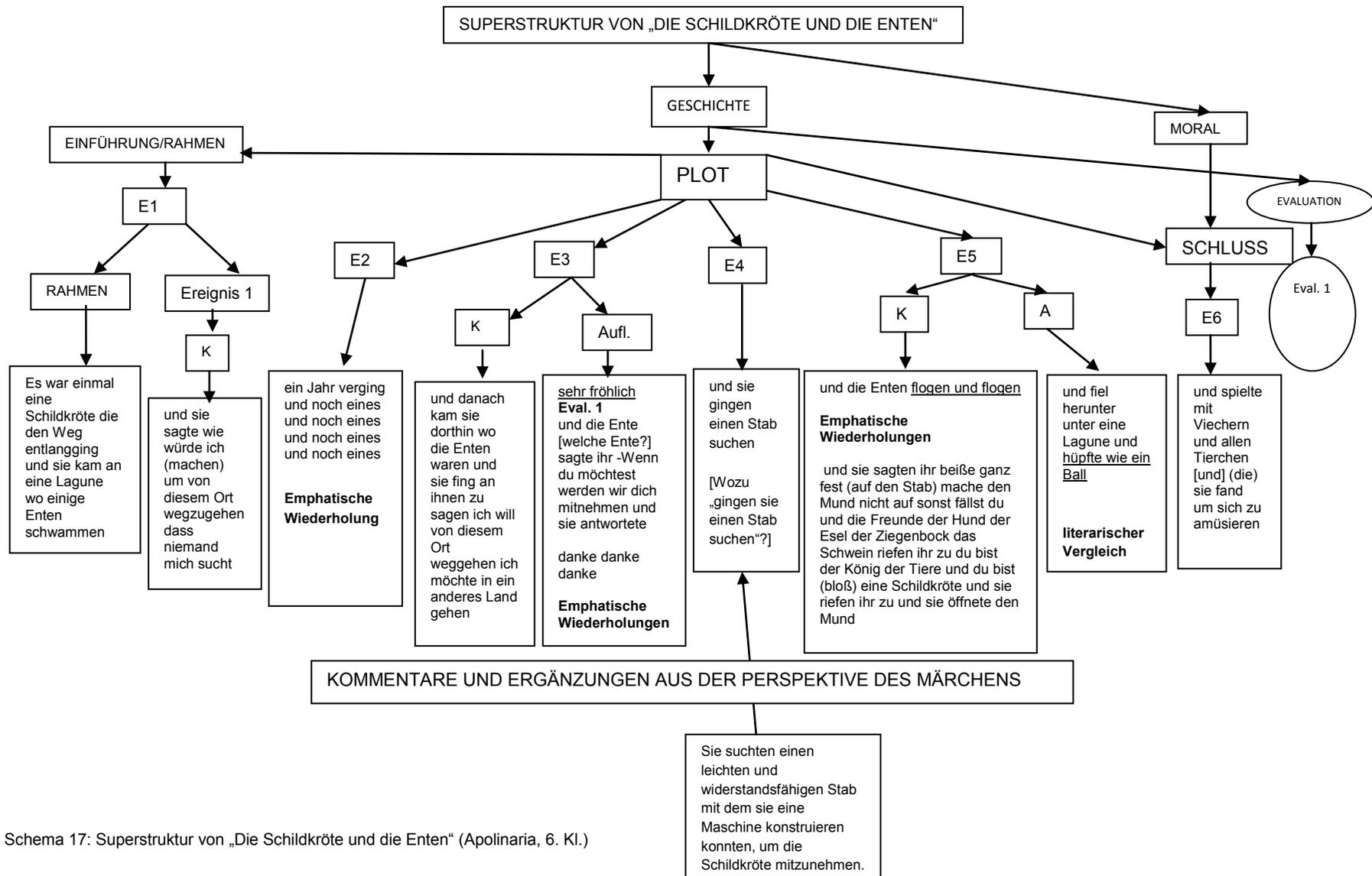
²¹¹ „(a) cada sopro decía(n) el Rey es mocho no tiene oreja por eso usa peluca vieja“ ((bei) jedem Blasen sagte(n) sie Der König ist verstümmelt er hat kein Ohr deswegen benutzt er alte Perücke)

²¹² „subió hasta la torre (de su castillo) en breves minutos, se puso muy rojo“ (Der König stieg bis zum Turm (seines Palastes) hinauf in kurzen Minuten, er wurde sehr rot)

SUPERSTRUKTUR VON „DER OHRLOSE KÖNIG“



Schema 16: Superstruktur von "Der ohrlose König" (Apolinaria, 5. Kl.)



Schema 17: Superstruktur von „Die Schildkröte und die Enten“ (Apolinaria, 6. Kl.)

Generell lässt sich erkennen, dass Apolinaria in beiden Märchen die *Referenz angemessen einführt und aufrecht erhält*: Sie bildet die Referenz über den Gebrauch des unbestimmten Artikels²¹³. Gleichzeitig konstruiert sie innersprachliche indexikale Beziehungen zwischen der ersten und zweiten Nennung der Referenz. Im Fall „Der ohrlose König“ erfolgt dies meistens über die Verwendung des bestimmten Artikels²¹⁴, während sich Apolinaria in „Die Schildkröte und die Enten“ entscheidet, das Subjekt nicht explizit zu nennen²¹⁵.

In einem Fall unterlässt es Apolinaria allerdings die Referenz zu nennen. Sie konstruiert zwar eine innersprachliche indexikale Beziehung zwischen der ersten und zweiten Nennung der Koprotagonisten „die Enten“, hebt aber eine von ihnen mit „y *el pato* le dijo“ (und *der Ente* sagte ihr) (Bild 3) hervor, so als ob sie bereits die Besonderheit dieser Ente gegenüber den anderen erklärt hätte (s. E4). Da dies aber nicht der Fall ist, hätte sie die Ente mit ‚*uno de los patos* dijo...‘ (*eine* der Enten sagte) einführen müssen. Hier wird deutlich, dass die Besonderheit dieser Ente für Apolinaria im textbegleitenden Bild gegeben ist, d.h. im Kontext des Textes, und nicht in ihrer bisherigen Erzählung, was eine außersprachliche lexikalische Beziehung verursacht.

In Episode 1 des Textes „Der ohrlose König“ erscheint ein deiktisches Element: „el rey mocho se fue para donde el barbero (a) que se **lo** cortara“ (Der ohrlose König ging zum Barbier damit er es ihm schneide) (Bild 4). Allerdings explizieren sowohl das Konzept des Barbiers als auch das textbegleitende Bild (Der Barbier schneidet dem König die Haare.) dass sich dieses *lo* (*es*) hier auf *el pelo* (*das Haar*) bezieht/das Haar darstellt. Daher ist der Gebrauch dieses deiktischen Elements kein Problem für das Textverständnis.

Abschließend ist festzustellen, dass beide Märchen Apolinaras eine narrative Struktur des höchsten Komplexitätsgrads aufweisen, d.h. also eine „Narr“ (Van Dijk, 1980: 142) mit allen entsprechenden Kategorien (Narr = Geschichte [Plot {Einführung + Episoden oder Ereignisse + Schluss} + Evaluation] + Moral). In einigen Episoden oder Ereignissen der Narrationen gibt es zwar Informationen prädikativen Charakters, aber bei beiden

²¹³ In „Der ohrlose König“: „Había una vez *un* rey mocho“ (Es war einmal *ein* verstümmler König) (Bild 2), „llegó *un* barbero joven...“ (... kam *ein* junger Barbier) (Bild 7), „*un* joven que pasaba por allí...“ (*ein* Junge der da vorbei kam) (Bild 10); in „Die Schildkröte und die Enten“ (Bild 1): „Había una vez *una* tortuga...“ (Es war einmal *eine* Schildkröte), „llegó a *una* laguna...“ (sie kam an *eine* Lagune), „donde nadaban *unos* patos ...“ (wo *einige* Enten schwammen)

²¹⁴ „Había una vez *un* rey... *el* rey mocho se fue a buscar ...“ (Es war einmal *ein* verstümmler König ... *der* ohrlose König ging zum Barbier) (entsprechend Bilder 1 und 3.); „llegó *un* barbero joven... *el* barbero se fue...“ (... kam *ein* junger Barbier ... *der* Barbier ging) (entsprechend Bilder 7 und 8); „*un* joven que pasaba por ahí... y dijo *el* joven...“ (*ein* Junge der da vorbei kam... und sagte *der* Junge (Bild 10) und „*el* joven se fue para el mercado“ (*der* Junge ging zum Markt) (Bild 11)

²¹⁵ „Había una vez *una* tortuga ... y llegó a *una* laguna donde nadaban *unos* patos ...“ (Es war einmal *eine* Schildkröte... und sie kam an *eine* Lagune) (Bild 1) sowie „después llegó donde estaban *los* patos“ (*danach* kam sie dorthin wo die Enten waren) (Bild 2) Anmerkung: In der deutschen Übersetzung wird dieser Fall nicht ersichtlich, da das Subjekt im Deutschen hier zwingend genannt werden muss.

Geschichten wird die zeitlich-logische Folge kontinuierlich fortgeführt und es gibt eine gute Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz. Damit werden innersprachliche indexikale Beziehungen hergestellt, die notwendige Autoreferentialität gebildet, die Information erweitert und fortgeführt, was Apolinarias Texten Kohärenz und Homogenität verleiht.

Dieser jungen Schreiberin gelingt es in ihren Texten „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“ einen synsemantischen Kontext zu schaffen: Sie weist dem linguistischen Zeichen, der Schrift, eine Symbolfunktion zu und zeigt eine Entwicklung ihrer Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen.

Syntaktische Entwicklung der Texte „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“

Der ohrlose König

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Apolinaria markiert durch den Großbuchstaben zu Beginn des Textes nicht nur eine Außengrenze, sondern benutzt Großbuchstaben auch, um verschiedene interne Einheiten zu beginnen. Einen Satz im Text beendet sie mit einem Komma²¹⁶. Großbuchstaben verwendet sie außerdem auf dem Titelblatt ihres Märchens in ihrem Namen sowie dem der Schule. Den Namen der Gemeinde schreibt sie fast komplett groß.

Linguistische Varietäten. „La“ in seiner Funktion als direktes Objekt wird durch „lo“ ersetzt²¹⁷. Der Dativ, vor allem wenn er aus einem Nomen mit der vorangestellten Präposition „a“ besteht (al Rey), wird durch den Nominativ (el Rey)²¹⁸ ersetzt. Statt des Akkusativs wird Dativ verwendet²¹⁹.

Syntaktische Struktur. Der koordinierte Satz und die Konjunktion *und* sind weiter die vorherrschende syntaktische Struktur und Verbindung im Text. Es ist jedoch hervorzuheben, dass sich Apolinaria in diesem Text sowohl am Anfang als auch am Ende ihrer Geschichte der Juxtaposition bedient (s. den Text zu den ersten und letzten drei Bildern, Abb. 21), was zu einer deutlichen Reduktion der Verwendung des kopulativen *und* führt: Von den 16 *und* können nur sieben (7) als unnötig angesehen werden.

²¹⁶ „El Rey subió hasta la torre en breves minutos, se puso muy rojo“ (Der König stieg bis zum Turm (seines Palastes) hinauf in kurzen Minuten, er wurde sehr rot) (Bild 12)

²¹⁷ „y dijo el joven voy a cortar *esta caña* para ... y *lo* cortó y *lo* sopló“ (und sagte der Jugendliche ich werde *dieses Zuckerrohr* schneiden um (zu machen) Flöte(n) und er schnitt es und blies es) (Bild 10) Anmerkung: In der Übersetzung wird dieser all nicht deutlich, da das entsprechende Substantiv neutrum ist.

²¹⁸ „**el Rey* mocho el pelo (no) [se] le tapaba la peluca“ (**der ohrlose König* das Haar (nicht) verdeckte die Perücke) (Bild 5) anstatt „*al Rey* mocho el pelo (no) [se] le tapaba la peluca“ (*dem ohrlose(n) König* das Haar (nicht) verdeckte die Perücke).

²¹⁹ „y lo tapó con un poco de tierra **al hueco*“ (Bild 9) durch „y lo tapó con un poco de tierra *el hueco*“ (und er verschloss es mit ein bisschen Erde in das Loch).

Es gibt neun (9) untergeordnete Sätze mit der folgenden Verteilung: drei (3) vom polysemischen *que* eingeleitet, davon als Konjunktion *dass* (1)²²⁰ und als Relativpronomen *der* (2)²²¹, ein vom finalen (*a*) *que* (*damit*)²²² eingeleiteter Nebensatz, einer mit dem relativen Ortspronomen *donde* (*wo*)²²³ sowie ein Satz eingeleitet vom konditionalen *si* (wenn) (s. Fußnote 220). Hervorzuheben ist das Vorkommen eines untergeordneten Satzes zweiten Grades (s. Fußnote 220). Außerdem gibt es drei (3) Infinitivkonstruktionen (untergeordnete Finalsätze)²²⁴.

Konjunktionsinventar. Apolinaria verwendet die folgenden koordinierenden Konjunktionen: das kopulative *und*, das adversative *aber* (s. Fußnote 220) und –zum ersten Mal– das disjunktive *o* (*oder*) (3)²²⁵. Außer der unterordnenden Konjunktion *que*, dem Relativpronomen des Ortes *donde* und dem finalen (*a*) *que* (*damit*) verwendet sie zum ersten Mal das konditionale *si* (*wenn*). Apolinaria fügt ihrem Inventar also zwei (2) neue Konjunktionen hinzu.

Die Schildkröte und die Enten

Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Apolinaria markiert die Außengrenze zu Beginn des Textes mit einem Großbuchstaben²²⁶. Den Beginn einer der Interventionen eines der Sprecher markiert sie mit einem Bindestrich²²⁷. Die junge Schreiberin strukturiert ihren Text also weiterhin praktisch ohne Unterstützung durch Interpunktion.

Statt der Interpunktion wendet Apolinaria lexikalische Markierungen an, um interne Einheiten ihres Textes zu markieren: *Wiederholungen mit der Doppelnennung der Sprecher*, "nachgestellten Einleitungen"²²⁸ (Ferreiro, 1996: 148) und außerdem Zeitkategorien²²⁹.

Apolinaria markiert die Grenzen zwischen Narration und Diskurs durch Wiederholungen, die ein kohäsives und stilistisches Mittel der Erzähltradition ihrer Gemeinde sind: „...und danach

²²⁰ „*pero si* andás diciendo *que* yo soy mocho te mando *a matar*“ (*aber wenn* du herumgehst und erzählst *dass* ich ohrlos bin befehle ich dich *zu töten*) (Bild 7)

²²¹ „Había una vez un Rey mocho *que* no tenía oreja...“ (Es war einmal ein verstümmelter König *der* kein Ohr hatte) (Bild 1), „y un joven *que* pasaba por ahí...“ (Und ein Junge *der* da vorbei kam) (Bild 10)

²²² „El Rey mocho se fue... (*a*) *que* se lo cortara“ (Der ohrlose König ging ... *damit* er es im schneide) (Bild 4)

²²³ „el rey mocho puso un cartel *donde* vendían ...“ (der ohrlose König hängt ein Poster auf *wo* man ... verkaufte) (Bild 6)

²²⁴ (s. Fußnote 220), „y se fue *a buscar* otro barbero“ (und er ging einen anderen Barbier suchen) (Bild 5) und „Y el joven se fue ... *a vender*...“ (Und der Junge ging ... um ... zu verkaufen) (Bild 11)

²²⁵ „Pasó dos o tres semanas o tres o dos meses...“ (Es vergingen zwei *oder* drei Wochen *oder* drei *oder* zwei Monate) (Bild 5)

²²⁶ „Había una vez...“ (Bild 1)

²²⁷ „y el pato le dijo –si quieres...“ (*und die Ente sagte ihr -Wenn du möchtest*) (Bild 3)

²²⁸ Nachgestellte Einleitung: Erwähnung des Sprechers, die statt wie die direkte Einleitung (Ferreiro, 1996:151) der direkten Rede voranzustehen, nach dieser folgt (Ferreiro 1996:148).

²²⁹ „ein Jahr verging und noch eines ...“ (Bild 1), „und danach kam sie“ (Bild 2)

kam sie dorthin wo die Enten waren und *sie fing an ihnen zu sagen* ich will von diesem Ort weggehen ich möchte in ein anderes Land gehen *sagte die Schildkröte*“ (Bild 2)²³⁰.

Die lexikalischen Wiederholungen am Anfang und am Ende des direkten oder indirekten Diskurses dienen dazu, die Grenzen des Diskurses durch eine doppelte Identifikation des Sprechers deutlich zu markieren (ebd.: S. 175). Zusätzlich lässt sich vermuten, dass diese Wiederholungen in der Textentwicklung einer jungen Schreiberin/eines jungen Schreibers die Rolle der Interpunktion, z.B. des Bindestrichs, der Anführungszeichen, des Doppelpunkts und des Punktes usw. übernehmen. Die junge Schreiberin/der junge Schreiber versucht durch diese lexikalischen Wiederholungen also, die Grenze zwischen verschiedenen Diskursformen auszudrücken (ebd.: 177).

„Die Notwendigkeit, außer den formalen externen Merkmalen eines Textes auch interne Grenzen zu markieren, beginnt erst mit der *Betrachtung des Märchens als Text an sich*²³¹. (Ferreiro, 1996:178) Außerdem erlaubt die Markierung interner Grenzen jungen Schreiberinnen und Schreibern „neue Aufmerksamkeit auf die Interpunktion zu lenken und zu beginnen, sich ihrer als grafisches Mittel zu bedienen. Allerdings geben diese Ansätze von Interpunktion noch nicht die notwendige Sicherheit. Die lexikalischen Mittel stehen zur Verfügung und geben vielleicht mehr Halt als die kleinen grafischen Zeichen“ (ebd.). Diesen Prozess kann man sich wie folgt vorstellen: Wenn die jungen Schreiberinnen und Schreiber beginnen, sich die Interpunktion anzueignen, lassen sie allmählich die lexikalischen Wiederholungen weg. „Es wird Aufgabe der Interpunktion, die Grenzen klar differenziert auszuweisen.“ (ebd.: 179)

Bevor die jungen Schreiberinnen und Schreiber ihre Texte mit Hilfe der Interpunktion produzieren, erkennen sie in ihren Erzählungen bereits die Notwendigkeit, ihre Figuren sprechen zu lassen. Sie erlauben es also, „... dass die Schrift der Mündlichkeit Raum gibt“ (ebd.: 177). Das ist in Apolinarias Text der Fall. Diese junge Schreiberin besitzt allerdings schon ein gewisses literales Bewusstsein und „weiß, dass das Geschriebene die Oralität nicht reproduziert...“ (ebd.), dass die Schrift, der geschriebene Text, eigenen Regeln unterworfen ist. Deswegen sollten „die Grenzen zwischen den Abschnitten, in denen er (sie) als Erzähler(in) fungiert, und den Abschnitten, in denen er (sie) seine (ihre) Personen oder Figuren sprechen lässt, sorgfältig beibehalten werden, [...] damit die Mittel der Oralität nicht in die Abschnitte der Narration eindringen“ (ebd.: 177-178).

²³⁰ Ein weiteres Beispiel: „y los compañeros ... *le gritaban* eres el Rey de los animales y eres una tortuga y *le gritaban*“ (und die Freunde ... *riefen ihr zu* du bist der König der Tiere und du bist (bloß) eine Schildkröte und *sie riefen ihr zu*) (Bild 4)

²³¹ Von der Verfasserin dieser Arbeit hervorgehoben

Zweifellos haben die Wiederholungen mit der Doppelnennung der Sprecher, welche den direkten oder indirekten Diskurs begrenzen, die Funktion, Texteinheiten zu markieren, vor allem verschiedene Diskursformen zu differenzieren. Im geschriebenen Text erfolgt dies normalerweise über die Zeichensetzung. Diese Wiederholungen haben also syntaktische Funktion und tragen damit zur Kohäsion eines Textes bei. (ebd.: 195) Allerdings ist dieses lexikalische Mittel nicht allein der Entwicklung des geschriebenen Textes vorbehalten, sondern tritt auch in der mündlichen literarischen Erzählung sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen auf. Die folgenden Beispiele aus Apolinarías Gemeinde belegen dies:

„Entonces **dice de que le dijo**: ¡Te doy una patada! -**dice que le dijo**,...“ (Also **sagt es, dass er ihm sagte**: „Ich gebe dir einen Tritt!“ **sagt es, dass er ihm sagte**,...) (Märchen „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“, Eugenia Gómez, 29 Jahre); „... pues sí - **dice que le dijo** - como siempre te tengo amor - **dice que le dijo**“ („denn ja – **sagt es, dass er ihr sagte** – wie immer liebe ich dich“ – **sagt es, dass er ihr sagte**) (Märchen „Los huérpanos“²³², Eleno Gómez, 47 Jahre).

„... y **le dijo así**: ¡Listo, listo que te voy a comer! **dice que le dijo** y no se lo comió.“ (... und **sie sagte ihm folgendermaßen**: „Los! Los! Ich werde dich fressen“ **sagt es, dass sie ihm sagte** und sie fraß ihn nicht.) (Märchen: „Der Kaninchen und die Füchsin“, Valentin, 3.Klasse); „Llegó la ardilla y **dijo** que para qué estás atada en mi árbol y que aquí aquí es mi casa **dizque le dijo**“ (Das Eichhörnchen kam an und **sagte** dass wofür bist du an meinem Baum festgebunden und dass hier hier mein Haus ist **so sagte es ihm**.“ (Märchen: „Das Pferd und das Eichhörnchen“, Constantina, 4.Klasse)

Apolinaria stützt sich demnach auf lexikalische Mittel mit kohäsiver Funktion, die in der oralen Erzählung in ihrer Gemeinde gebräuchlich sind.

Linguistische Varietäten. Das Verb „hiciera“ (würde machen) wird durch das Verb „fuera“ (wäre)²³³ ersetzt. Das Personalpronomen „la“ in seiner Funktion als direktes Objekt wird durch „lo“ ersetzt²³⁴ und das Personalpronomen *les (ihnen)* in seiner Funktion als indirektes Objekt durch *los (sie)*²³⁵.

Syntaktische Struktur. Die überwiegende syntaktische Struktur und Verknüpfung im Text sind entsprechend weiterhin der koordinierte Satz und das kopulative *und*, das 26 Mal vorkommt und damit dem Text einen kumulativen Charakter verleiht. 14 dieser *und* können als unnötig betrachtet werden.

²³² „*Los huérpanos“ anstatt „los huérfanos“ (dt. die Waisenkinder). In dieser Geschichte gibt es mindestens 35 „nachgestellte Einleitungen“.

²³³ „cómo *fuera para irme de este lugar...“ (wie wäre es von diesem Ort wegzugehen) (Bild 1) anstatt „cómo hiciera para irme de este lugar...“ (wie würde ich es machen um von diesem Ort wegzugehen)

²³⁴ „... amordazá (cerrá) **la boca** no ***lo** vayás a abrir“ (...knebel (schließe) **den Mund** öffne ***es/sie** nicht) anstatt „... amordazá (cerrá) **la boca** no **la** vayás a abrir“.. (... knebel (schließe) **den Mund** öffne **ihn** nicht) (Bild 4)

²³⁵ „y empezó a *decir/los“ (und sie fing an **sie* zu sagen) anstatt „y empezó a decir/les“ (und sie fing an *ihnen* zu sagen) (Bild 2)

Zudem gibt es subordinierte Sätze (13): durch das polysemische *que* eingeleitete (5), davon drei (3) mit *que (dass)* als Konjunktion²³⁶, zwei (2) mit *que (die)* als Relativpronomen²³⁷; zwei (2) Sätze eingeleitet durch das Relativpronomen des Ortes *donde (wo)*²³⁸; jeweils ein (1) Satz eingeleitet durch das Kausale *pues (da)*²³⁹ und das konditionale *si (wenn)*²⁴⁰ und schließlich vier (4) Infinitivkonstruktionen²⁴¹, die untergeordnete Finalsätze bilden.

Es ist hervorzuheben, dass Apolinaria häufig die Asyndese gebraucht (s. Abschnitt, der zum zweiten und dritten Bild geschrieben wurde: ab „Respondió la tortuga...“), um einige koordinierte und untergeordnete Satzsequenzen miteinander zu verknüpfen. Außerdem gelingt es ihr jeweils mit einem Nebensatz zweiten und dritten Grades²⁴² sehr komplexe syntaktische Strukturen aufzubauen.

Konjunktionsinventar. Das Konjunktionsinventar reduziert sich auf die koordinierende Konjunktion *und* und auf die unterordnenden Konjunktionen „*que*“ in seiner Funktion als Konjunktion *dass* und Relativpronomen *die* sowie *donde (wo)*, *si (wenn)* und *pues (da)*. Letztere fügt Apolinaria ihrem Inventar zu.

6.2.4.3 “die kleine Hexe ...” (geschrieben am 18.04.2001, 6. Klasse, 12 J. 2 Mon.)

Aufgabenstellung. Die Lehrerin verteilt an die Schülerinnen und Schüler der vierten bis zur sechsten Klasse und an die Eltern eine Kopie einer Seite aus dem Buch „Die unruhige kleine Hexe“ (Furnari, 1992) in Bildern. Alle schauen sich die Bilder an und besprechen, um welche Figur es geht, was sie trägt und macht; warum die Geschichte oder das Märchen wohl „Die unruhige kleine Hexe“ heißt; und wann man davon spricht, dass jemand unruhig ist. Dann fragt die Lehrerin, was alle über Hexen wissen und was in der Gemeinde über Hexen erzählt wird. Zum Schluss fordert sie alle auf, eine Geschichte zu erfinden und auf die ausgeteilte Kopie zu schreiben, die den gleichen Titel trägt.

²³⁶ „... *que* nadie me busque“ (*dass* niemand mich sucht) (Bild 1), „es *que* me quiero ir...“ (es ist nur so *dass* ich [...] gehen möchte) (Bild 2), „es *que* me aburrí“ (es ist nur so *dass* ich mich langweilte) (Bild 2)

²³⁷ „Había una vez una tortuga *que* iba...“ (Es war einmal eine Schildkröte *die* ... entlangging) (Bild 1), „... si son quinientos años *que* tienes que caminar“ (... es doch fünfhundert Jahre sind *die* du laufen musst) (Bild 2)

²³⁸ „y llegó a una laguna *donde* nadaban unos patos“ (und sie kam an eine Lagune *wo* einige Enten schwammen) (Bild 1), „y después llegó *donde* estaban los patos“ (und danach kam sie dorthin *wo* die Enten waren) (Bild 2)

²³⁹ „*pues* para ir a otro país...“ (*da* um in ein anderes Land zu gehen ...) (Bild 2)

²⁴⁰ „y el pato le dijo –*si* quieres te llevaremos nosotros“ (und die Ente sagte ihr –*Wenn* du möchtest werden wir dich mitnehmen) (Bild 3)

²⁴¹ S. Fußnoten 233 und 239, „y fueron a **buscar** una vara“ (*und sie gingen einen Stab suchen*) (Bild 3), „... (que) conseguía **para divertirse**“ ((*die*) sie fand *um sich zu amüsieren*) (Bild 5)

²⁴² „cómo [fuera] (hiciera) *para ir*me de este lugar *que* nadie me busque“ (wie würde ich (machen) *um* von diesem Ort *wegzugehen dass* niemand mich sucht) (Bild 1) und „*pues para ir* a otro país dijeron los patos si son quinientos años *que* tienes que caminar“ (*da um* in ein anderes Land *zu gehen sagten die Enten es doch* fünfhundert Jahre sind *die* du laufen musst) (Bild 2)

| | | |
|----|---|--|
| 1 | <p><i>Bild 1</i></p> <p>la brujita volaba y caminaba por lo más alto de la selva está triste quería bajar a la profundidad del suelo. Y que hacía hechicería a las demás personas y le gustaba echar chismes a casi (toda) la gente.</p> <p><i>Bild 2</i></p> | <p><i>Bild 1</i></p> <p>die kleine Hexe flog und ging über den höchsten Wipfel des Urwaldes sie ist traurig sie wollte in die Tiefe des Bodens hinabsteigen. Und dass sie Andere verzaubert hatte und ihr gefiel es über fast (alle) Leute Gerüchte zu verbreiten.</p> <p><i>Bild 2</i></p> |
| 5 | <p>ella es como una señora ya está viejita. pero todas las noches pasaba silbando y le hacía sin sin chillín silin sil. Y va de tocar la puerta, y la gente no le abría la puerta.</p> <p><i>Bild 3</i></p> | <p>sie ist wie eine Frau sie ist schon alt. aber jede Nacht verbrachte sie pfeifend und sie machte sin sin chillin silin sil. Und sie klopft ständig an die Tür, und die Leute machten ihr nicht die Tür auf.</p> <p><i>Bild 3</i></p> |
| 10 | <p>Había una vez la señora que estaba en una casa de bahareque y galera, y se acostó a las seis de la noche, y cuando eran las doce en punto de la noche escuchó los silbidos y se acostó de vuelta.</p> <p><i>Bild 4</i></p> | <p>Es war einmal die Frau die in einem Haus aus bahareque und galera war, und sie ging um sechs Uhr abends ins Bett, und als es Punkt zwölf Uhr Mitternacht war hörte sie das Pfeifen und sie legte sich wieder hin.</p> <p><i>Bild 4</i></p> |
| 15 | <p>Al rato tocó otra vuelta la puerta y se levantó. Y dijo la señora qué será lo que anda espantando. Y se iba para la montaña y vigiaba a la mujer cuando quedaba sola. y no tenía hijos y no salía para ningún lado.</p> <p><i>Bild 5</i></p> | <p>Nach einer Weile klopfte es wieder an der Türe und sie stand auf. Und die Frau sagte was ist das was da herum spukt. Und ging in den Wald und lauerte der Frau auf als sie allein war. und sie hatte keine Kinder und ging nirgendwohin aus.</p> <p><i>Bild 5</i></p> |
| 20 | <p>Pero como el hombre no estaba, solo la mujer. El hombre andaba por Estados Unidos. Y le contó la esposa lo que estaba pasando. Pero la lechuza ya se había chupado la sangre de la mujer.</p> <p><i>Bild 6</i></p> | <p>Aber da der Mann nicht da war, war nur die Frau da. Der Mann war in den Vereinigten Staaten. Und die Ehefrau erzählte ihm was passiert war. Aber die Schleiereule hatte das Blut der Frau schon ausgesogen.</p> <p><i>Bild 6</i></p> |
| 25 | <p>Y le dijo el hombre y (a) qué horas viene. Le constestó la mujer viene a las doce de la noche. Y el hombre había comprado una veintidós y se quedó y no durmió, cuando eran las doce dijo el hombre ya va (a) venir. Y vino la lechuza y se metió en el cuarto que dormía la señora y él le dispara plan plan y lo mató. Y al siguiente día sólo hallaron el esqueleto de una vieja</p> | <p>Und der Mann sagte und um wie viel Uhr kommt sie. Die Frau antwortete ihm sie kommt um zwölf Uhr nachts. Und der Mann hatte eine „Zweiundzwanziger“ gekauft und blieb und schlief nicht, als es zwölf Uhr war sagte der Mann sie wird gleich kommen. Und die Schleiereule kam und ging in das Zimmer hinein wo die Frau schlief und er schießt auf sie plan plan und tötete ihn. Und am nächsten Tag fand man nur das Skelett von einer Alten die gestorben war.</p> |
| 27 | <p>que había muerto.</p> | |

Abb. 23: Text "die kleine Hexe ...", Apolinaria, 6. Kl.

Textanalyse

Narrative Superstruktur. Wie in untenstehendem Schema 18: »Superstruktur von „die kleine Hexe...“« ersichtlich ist, werden in dieser Erzählung zwei große Ebenen identifiziert: eine Einführung oder ein genereller Rahmen für die ganze Erzählung und die Erzählung selbst. Auf der ersten Ebene führt die Erzählerin nicht nur die Hauptfigur ein und beschreibt sie unter Nennung ihrer Hauptattribute²⁴³ und ihrer physischen Erscheinung mittels zweier

²⁴³ „la brujita volaba y caminaba por lo más alto de la selva...“ (Z. 1-2) (die kleine Hexe flog und ging über den höchsten Wipfel des Urwaldes). „Y que hacía hechicería a las demás personas“ (Z. 2 - 3) (Und dass sie Andere verzaubert hatte.)

Evaluationen²⁴⁴, sondern sie gibt auch den Ort²⁴⁵ und die Umstände an, unter denen die Geschichte passiert²⁴⁶.

Apolinaria führt die Referenz ein oder bildet sie durch den definierten Ausdruck „la brujita“ (die kleine Hexe), als ob die Referenz schon existieren und sie diese zum zweiten Mal erwähnen würde. In diesem Fall ist das akzeptabel, weil die Referenz im Kontext des Textes in der Bildergeschichte existiert, und sich diese junge Schreiberin zumindest am Anfang ihrer Geschichte zweifellos auf diese Referenz bezieht.

Die eigentliche Geschichte beginnt mit der quasi kanonischen Anfangsformel „Había una vez la señora...“ (Z. 8) (Es war einmal die Frau ...), mit der man die Figur einführt, um welche die Geschichte sich (offenbar) dreht, und gleichzeitig wird durch die Beschreibung des Hauses, in dem sie wohnt der Rahmen spezifiziert, d. h. durch seine Baumaterialien²⁴⁷.

Bemerkenswert ist hier die Form, in der Apolinaria am Anfang ihres Erzähltextes die kanonische Formel gebraucht: die Verwendung des bestimmten Artikels *la* (*die*) im Ausdruck „la señora“ (die Frau) anstatt des unbestimmten Artikels *una* (*eine*), um die Formel zu bilden, zumal es sich nicht nur um die Einführung einer neuen Figur handelt, sondern um ein universelles »literarisches Muster« (s. Abschnitt 2.2.2), das sie außerdem sowohl in ihrer Erzählung des Romans „Maria“²⁴⁸ richtig gebraucht als auch in ihrer Erzählung „Die Schildkröte und die Enten“²⁴⁹.

Es bleibt die Frage offen, ob der Gebrauch der Anfangsformel auf diese Weise darauf zurückzuführen ist, dass sie die Form der Einführung der Figuren, also der Textreferenz, im Diskurs noch nicht verinnerlicht hat oder dass in diesem Fall die Origo „ich-hier-jetzt“ Apolinaris beim Ansehen der Figur der kleinen Hexe in der Bildergeschichte von der Geschichte abgelenkt wird, die sie zu erzählen begonnen hatte, und sie damit eine erste außersprachliche indexikale Beziehung in ihrem Text herstellt.

Ab der kanonischen quasi-Anfangsformel „Es war einmal die Frau ...“ (Z. 8) lassen sich drei Episoden und ein Schluss feststellen. Die zwei ersten Episoden konzentrieren sich auf die

²⁴⁴ „ella es como una señora ya está viejita“ (Z. 5) (sie ist wie eine Frau sie ist schon alt.)

²⁴⁵ „la selva“ (Z. 1) (Urwald)

²⁴⁶ „todas las noches pasaba silbando y le hacía sin sin chilín silín sil. Y va de tocar la puerta, y la gente no le abría la puerta.“ (Z. 5 - 7) (jede Nacht verbrachte sie pfeifend und sie machte sin sin chilin silin sil. Und sie klopft ständig an die Tür, und die Leute machten ihr nicht die Tür auf.)

²⁴⁷ „... la señora que estaba en una casa de bahareque y galera“ (Z. 8 - 9) (... die Frau die in einem Haus aus bahareque und galera war)

²⁴⁸ „... María que se trataba de **una joven** tan hermosa...“ (Z. 16 - 17) (der Roman Maria der sich um *ein sehr hübsches Mädchen* drehte ...) (s. Abb. 20: Text „Brief an die Jury des Wettbewerbs ‚Der beste Leser‘“).

²⁴⁹ „Había una vez una tortuga...“ (Es war einmal **eine Schildkröte**...) (Bild 1) (s. Abb. 22: Text „Die Schildkröte und die Enten“).

Darstellung und Entwicklung der Komplikation während in der dritten Episode diese Komplikation erst ihren höchsten Entwicklungspunkt erreicht und zu ihrer Auflösung gelangt.

Die Episode 1, deren Rahmen oben bereits erwähnt wurde, entwickelt hauptsächlich die Komplikation: wie die Hexe nachts der Frau auflauert, die im Wald im Haus aus „baharaque“ und „galera“ wohnt²⁵⁰.

Die Kohärenz in dieser Episode wird durch den prädikativen Charakter oder die fehlende Referenz in der Propositionsgruppe gefährdet: „Y se iba para la montaña y vigiaba a la mujer cuando quedaba sola.“ und „y no tenía hijos y no salía para ningún lado.“ (Z. 13-15) („Und ging in den Wald und lauerte der Frau auf als sie allein war.“ und „und sie hatte keine Kinder und ging nirgendwohin aus“). Hier stellt sich der Leserin/dem Leser die Frage, wer in den Wald ging und wem auflauerte, und wer keine Kinder hatte und nicht ausging. Die Frau, die in einem Haus aus „bahareque“ und „galera“ wohnte, über die man gerade spricht, oder wer sonst? In diesem Fall ist es notwendig, die Referenz zu explizieren, obwohl man sie schon eingeführt hat, da es in jeder der Propositionen einen Referenzwechsel gibt. Nach mehrfacher Lektüre und mit Hilfe der Einführung und des generellen Rahmens kann man schließen, dass es die kleine Hexe ist, die in den Wald geht und der Frau auflauert, die im Haus aus „bahareque“ und „galera“ wohnt.

Episode 2 weist im Rahmen eine Erweiterung der Umstände auf, unter denen die Geschichte passiert²⁵¹. Im Ereignis kündigt sich eine Auflösung der Komplikation an²⁵². Ein „literarisches Muster“²⁵³ indiziert indessen einen möglicherweise tödlichen Ausgang. Es stellen sich auch hier die Fragen, welcher Mann nicht da war, und um welche Schleiereule es geht. Im Text zeigen sich erneut Probleme bei der Einführung neuer Individuen, also bei der Einführung der Referenz. Beim Lesen der nächsten Proposition findet die Leserin/der Leser ein Indiz dafür, dass es sich im ersten Fall um den Ehemann der Frau handelt, die alleine wohnt: „Y le contó la esposa...“ (Z. 17-18) (Und die Ehefrau erzählte ihm...). Im zweiten Fall weiß man allerdings nicht, um welche Schleiereule es geht.

Apolinaria gelingt es zwar in der in dieser Arbeit „Einführung oder genereller Rahmen“ genannten Kategorie der gesamten Geschichte, die Referenz angemessen einzuführen und aufrecht zu erhalten, sie schafft es aber nicht, die weiteren Figuren ihrer Geschichte

²⁵⁰ „y cuando eran las doce en punto de la noche escuchó los silbidos...“ (Z. 10 -11) (und als es Punkt zwölf Uhr Mitternacht war hörte sie das Pfeifen ...). „Al rato tocó otra vuelta la puerta. Y dijo la señora qué será lo que anda espantando.“ (Z. 12-13) („Nach einer Weile klopfte es wieder an der Türe. Und die Frau sagte was ist das was da herum spukt.)

²⁵¹ „Pero como el hombre no estaba, solo la mujer. El hombre andaba por Estados Unidos.“ (Z. 16 - 17). („Aber da der Mann nicht da war, war nur die Frau da. Der Mann war in den Vereinigten Staaten.)

²⁵² „Y le contó la esposa lo que estaba pasando.“ (Z. 17-18) (Und die Ehefrau erzählte ihm was passiert war.)

²⁵³ „Pero la lechuza ya se había chupado la sangre de la mujer.“ (Z. 18-19) („Aber die Schleiereule hatte das Blut der Frau schon ausgesogen.)

ebenfalls entsprechend angemessen einzuführen („die Frau...“ (Z. 8), „der Mann...“ (Z. 16) und „die Schleiereule...“ (Z. 18)). Damit erfüllt sie die Grundvoraussetzung für den Gebrauch der pragmatischen Präsupponierung nicht. Stattdessen stellt sie zwischen der ersten und zweiten Nennung der Referenz außersprachliche indexikale Beziehungen her, sodass es ihrem Text an Autoreferentialität mangelt und das Verständnis ihrer Geschichte erschwert wird.

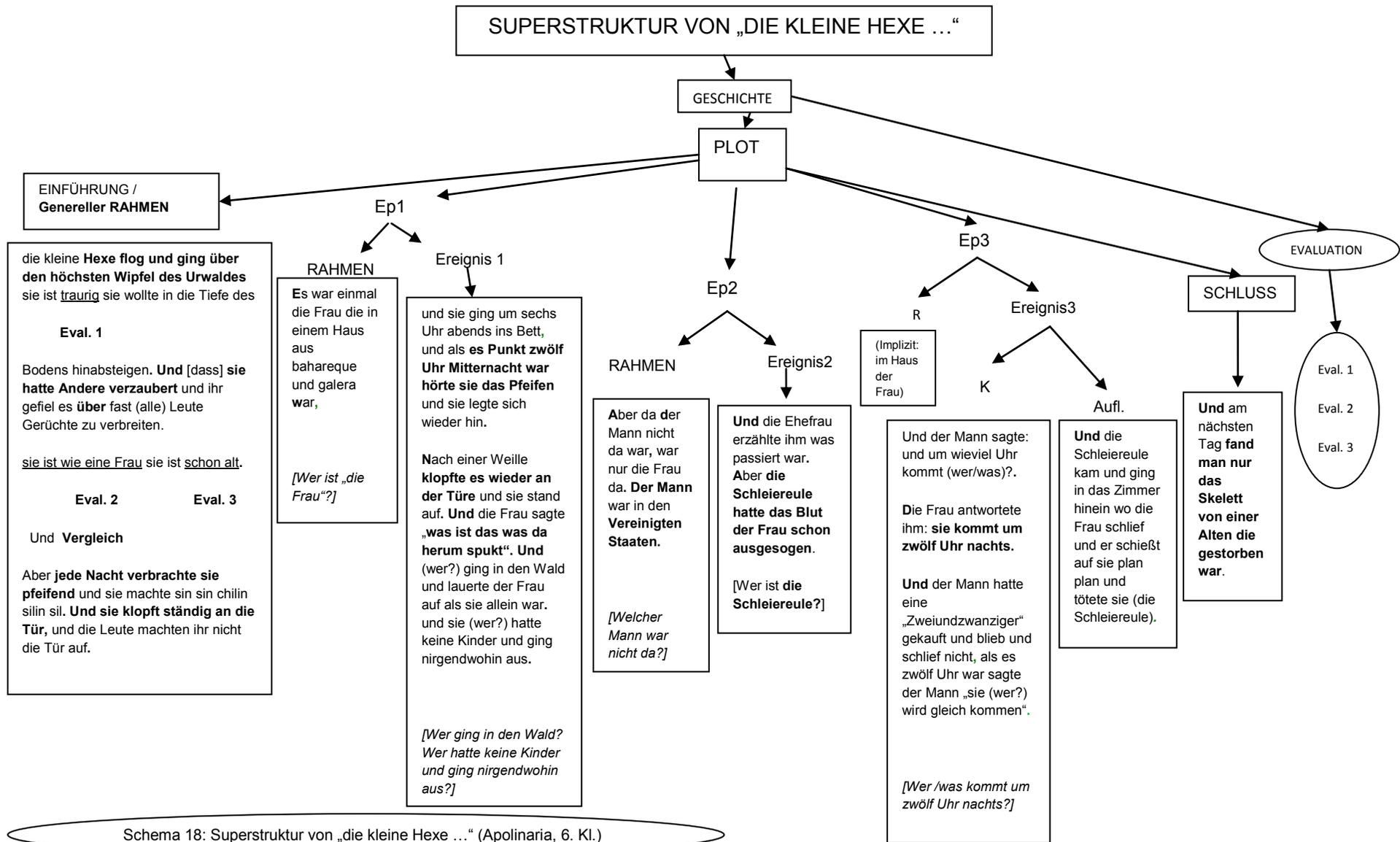
In Episode 3 lassen sich zwar der Raum oder Ort erschließen, an dem das Ereignis dieser Episode stattfindet, also im „Haus aus bahareque und galera“, aber es ist nicht klar, wie der Mann, der in den Vereinigten Staaten war, plötzlich mitten im Wald im „Haus aus bahareque y galera“ erscheint. Dieser Episode fehlt die Beziehung zwischen „alter und neuer Information“, welche die „Kontinuität des Diskurses garantiert“ (s. Abschnitt 2.1.4), d. h. zwischen den Rahmen der Episoden 2 und 3.

Diese Episode weist den höchsten Komplikationsgrad auf: der Ehemann bereitet sich darauf vor, mit „einer Zweiundzwanziger“ (Z. 22) zu erschießen, was „viene a las doce de la noche“ (Z. 21) (kommt um zwölf Uhr nachts). Trotzdem stellt sich die Leserin/der Leser auch hier wieder die Frage, wer oder was um 12 Uhr nachts kommt. Erneut ist Apolinarias Text geprägt vom prädikativen Charakter oder der Nichtexplizierung der Referenz, des Subjekts, über das man gerade spricht.

Allerdings liefert die Auflösung nicht nur diesen Ereignisses sondern des Plots insgesamt den Leserinnen/Lesern die Antwort auf ihre Fragen: „Y vino **la lechuza** y se metió en el cuarto que dormía la señora y él le dispara plan plan y lo mató“ (Z. 23-25) (Und **die Schleiereule** kam und ging in das Zimmer hinein wo die Frau schlief und er schießt auf sie plan plan und tötete sie.)

Schließlich bietet Apolinaria den Leserinnen/Lesern einen Schluss ihrer Erzählung, der den Leser nicht nur in der Schwebe lässt (Wen/was tötete der Mann: die Ehefrau oder die Schleiereule?), sondern sie verursacht dies erneut durch ein „literarisches Muster“: „Y al día siguiente sólo hallaron el esqueleto de una vieja que había muerto“ (Z. 25-27) (Und am nächsten Tag fand man nur das Skelett von einer Alten die gestorben war.)

Mit Hinsicht auf die Literalität fallen in diesem Text die folgenden Hauptprobleme auf, die sich auf die Kohärenz und textuelle Homogenität auswirken: die unangemessene Einführung der Referenz, der prädikative Charakter sowie die fehlende Verbindung oder Beziehung zwischen „alter und neuer Information“, also zwischen Episoden und Ereignissen.



In der untenstehenden Tabelle 14 folgt eine Transkription von „die kleine Hexe...“ mit ergänzenden Informationen in runden Klammern () oder Informationen in eckigen Klammern [], die beim Lesen des Textes nicht berücksichtigt werden sollen. Beides dient dem besseren Verständnis des Textes.

Tabelle 14: Ergänzte Transkription des Textes „die kleine Hexe ...“

| | | |
|----------------|---|---|
| 1 | <i>Bild 1</i> <i>la brujita volaba y caminaba por lo más alto de la selva está triste quería bajar a la profundidad del suelo. Y [que] hacía hechicería a las demás personas y le gustaba echar chismes [a] (sobre) casi (toda) la gente.</i> | <i>Bild 1</i> <i>die kleine Hexe flog und ging über den höchsten Wipfel des Urwaldes sie ist traurig sie wollte in die Tiefe des Bodens hinabsteigen. Und [dass] sie hatte Andere verzaubert und ihr gefiel es über fast (alle) Leute Gerüchte zu verbreiten.</i> |
| 5 | <i>Bild 2</i> <i>ella es como una señora ya está viejita. pero todas las noches pasaba silbando y le hacía sin sin chilín silín sil. Y va de tocar la puerta, y la gente no le abría la puerta.</i> | <i>Bild 2</i> <i>sie ist wie eine Frau sie ist schon alt. aber jede Nacht verbrachte sie pfeifend und sie machte sin sin chilín silín sil. Und sie klopft ständig an die Tür, und die Leute machten ihr nicht die Tür auf.</i> |
| 8 | <i>Bild 3</i> <i>Había una vez [la] (una) señora que estaba en una casa de bahareque y galera, y se acostó a las seis de la noche, y cuando eran las doce en punto de la noche escuchó los silbidos y se acostó de vuelta.</i> | <i>Bild 3</i> <i>Es war einmal [die] (eine) Frau die in einem Haus aus „bahareque“ und „galera“ war, und sie ging um sechs Uhr abends ins Bett, und als es Punkt zwölf Uhr Mitternacht war hörte sie das Pfeifen und sie legte sich wieder hin.</i> |
| 12 | <i>Bild 4</i> <i>Al rato tocó otra vuelta la puerta y se levantó. Y dijo la señora qué será lo que anda espantando. Y (la brujita) se iba para la montaña y vigiaba a la mujer cuando quedaba sola. y (la mujer/la señora) no tenía hijos y no salía para ningún lado.</i> | <i>Bild 4</i> <i>Nach einer Weile klopfte es wieder an der Türe und sie stand auf. Und die Frau sagte was ist das was da herum spukt. Und (die kleine Hexe) ging in den Wald und lauerte der Frau auf als sie allein war. und (die Frau) hatte keine Kinder und ging nirgendwohin aus.</i> |
| 16 | <i>Bild 5</i> <i>Pero como el hombre (su esposo) no estaba, solo la mujer. El hombre andaba por Estados Unidos. Y le contó la esposa lo que estaba pasando. Pero la lechuza ya se había chupado la sangre de la mujer.</i> | <i>Bild 5</i> <i>Aber da der Mann (ihr Ehemann) nicht da war, war nur die Frau da. Der Mann war in den Vereinigten Staaten. Und die Ehefrau erzählte ihm was passiert war. Aber die Schleiereule hatte das Blut der Frau schon ausgesogen.</i> |
| 20 25 26 | <i>Bild 6</i> <i>(El esposo regresó a donde su mujer.) Y le dijo el hombre: ¿y (a) qué horas viene (la lechuza)? Le contestó la mujer: viene a las doce de la noche. Y el hombre había comprado un veintedos y se quedó y no durmió, cuando eran las doce dijo el hombre “ya va a venir”. Y vino la lechuza y se metió en el cuarto que dormía la señora y él le dispara plan plan y lo mató. Y al siguiente día sólo hallaron el esqueleto de una vieja que había muerto.</i> | <i>Bild 6</i> <i>(Der Ehemann kam zum Haus seiner Frau zurück.) Und der Mann sagte: und um wieviel Uhr kommt (die Schleiereule). Die Frau antwortete ihm: sie kommt um zwölf Uhr nachts. Und der Mann hatte eine „Zweiundzwanziger“ gekauft und blieb und schlief nicht, als es zwölf Uhr war sagte der Mann „sie wird gleich kommen“. Und die Schleiereule kam und ging in das Zimmer hinein wo die Frau schlief und er schießt auf sie plan plan und tötete sie. Und am nächsten Tag fand man nur das Skelett von einer Alten die gestorben war.</i> |

Syntaktische Entwicklung im Text „die kleine Hexe...“

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Es erfolgt noch keine Strukturierung des Textes mit Hilfe der Interpunktion. Es gibt keinen Titel, der die Außengrenze zu Beginn des Textes markieren würde (Ferreiro, 1996:156). Zwei Punkte verwendet Apolinaria allerdings in ihrem Text: einen am Ende der Geschichte und einen weiteren am Ende des Abschnitts für

das vorletzte Bild. Sie markiert also entsprechend die Außengrenze am Textende sowie eine interne Texteinheit²⁵⁴. Im Allgemeinen wird der Beginn interner Texteinheiten weiterhin mit Hilfe lexikalischer Mittel markiert. In diesem Fall temporaler Art²⁵⁵.

Linguistische Varietäten. Hervorzuheben ist hier die Verwendung des Personalpronoms *lo* in seiner Funktion als Akkusativ und direktes Objekt unabhängig vom Geschlecht, da es mit der Aufrechterhaltung der Referenz einhergeht. Im folgenden Fall scheint es zum Beispiel, als ob es der jungen Schreiberin nicht gelingt, über die Anapher eine innersprachliche indexikale Beziehung herzustellen: „Y vino *la lechuza* y se metió en el cuarto que dormía la señora y él le dispara plan plan y *lo* mató.“ („Und die Schleiereule kam und ging in das Zimmer hinein wo *die Frau schlief* und er schießt auf sie plan plan und tötete *ihn*.“) (Z. 24-25) Die Verwendung der Anapher ist jedoch in diesem Fall aus Perspektive der linguistischen Varietät des von der Gemeinde Apolinarias gesprochenen Spanisch korrekt.

Eine weitere Varietät ist die „Verbalperiphrase“ (RAE, 2002: 444) *va de + Infinitiv*, um die Dauer oder Kontinuität einer Aktion zu indizieren, wie z.B. in „**va de tocar** la puerta“ (Und sie klopft ständig an die Tür) (Z. 7), die in der Gemeinde Apolinarias sehr häufig ist²⁵⁶, anstelle der gebräuchlicheren Variante aus *Hilfsverb + Gerundium*: „**seguía tocando** la puerta“ (sie klopfte weiter an die Türe). Erneut wird auch die Präposition „a“ bei der Bildung von Infinitivkonstruktionen weggelassen²⁵⁷, was der archaischen Konstruktion aus *Bewegungsverb + Infinitiv* entspricht (s. Fußnote 202). Typisch ist auch die Satzkonstruktion unter Zuhilfenahme der Konjunktion „que“ (dass), ohne dass der Text dies erfordert: „Y **que** hacía hechicería...“ (Und dass sie ... verzaubert hatte) (Z. 2-3), die ihren Ursprung möglicherweise im Gebrauch des Ausdrucks „y dice (el cuento) que...“ (und es heißt (in dem Märchen), dass...) hat, der in der Sprache der Lenca-Gemeinde, aus der die in dieser Arbeit analysierten Fallstudien stammen, weit verbreitet ist.

Syntaktische Struktur. Die vorherrschende syntaktische Struktur in Apolinarias Text sind immer noch koordinierte mit *und* verknüpfte Sätze. Das kopulative *und* erscheint im Text 27 Mal. 16 Mal kann es als unnötig angesehen werden und verleiht ihrem Text zu einem großen

²⁵⁴ Die im Text hervorgehobenen Punkte und Großbuchstaben sind das Ergebnis der Überarbeitung des Textes durch die Autorin während des Interviews mit ihr im Verlauf der vorliegenden Untersuchung. (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“ und Anhang 10.1.3: Protokoll Interview Apolinaria).

²⁵⁵ „Había una vez...“ (Z. 8) (*Es war einmal ...*), „y cuando eran las doce en punto...“ (Z. 10) (*und als es Punkt zwölf Uhr war...*), „Al rato tocó...“ (Z. 12) (*Nach einer Weile klopfte es ...*), „cuando eran las doce dijo...“ (Z. 23) (*als es zwölf Uhr war sagte*), „y al siguiente día...“ (Z. 25 - 26) (*Und am nächsten Tag ...*).

²⁵⁶ „Va de cantar aquella paloma“ (Diese Taube hörte nicht auf zu singen.), Geschichte „Los huérpanos“, Eleno Gómez, 47 Jahre; „viene la lechuza y ... va de hacerle guás, guás, guás.“ (es kommt die Schleiereule und... sie macht ihm/ihr ständig guás, guás, guás machen) (Ramos/Valenzuela:1997: 51)

²⁵⁷ „ya va venir“ (Z. 23) anstatt „ya va a venir“ (sie wird gleich kommen)

Teil kumulativen Charakter. Es finden sich allerdings auch asyndetische Satzverbindungen durch Juxtaposition. (S. die ersten Propositionen zu Bild 1 sowie den Text zu Bild 5.)

Die 10 untergeordneten Sätze werden eingeleitet durch das polysemische „que“ (5) (davon drei (3) durch das Relativpronomen „que“ (die, wo)²⁵⁸ sowie zwei (2) durch das zusammengesetzte Relativpronomen „lo que“ (was)²⁵⁹), das polysemische „cuando“ (3) (davon zwei (2) durch das temporale Konnektor „cuando“ (als)²⁶⁰ sowie einer (1) durch das konditionale „cuando“²⁶¹) und einer (1) durch das kausale „como“ (da)²⁶². Weiterhin gibt es Infinitivsätze (1)²⁶³, wenn auch in geringerer Zahl als in ihren vorigen Texten.

Konjunktionsinventar. Neben dem koordinierenden *und* erscheint das ebenfalls koordinierende, adversative „pero“ (aber) (3)²⁶⁴. Es werden unterordnende Konstruktionen mit „que“ (als Relativpronomen – die - und auch in der zusammengesetzten Form „lo que“-was) und „cuando“ (als) verwendet. Zum ersten Mal setzt Apolinaria das kausale „como“ (da) ein.

6.2.4.4 Textentwicklung bei Apolinaria von der vierten bis zur sechsten Klasse

6.2.4.4.1 Kohärenz und textuelle Homogenität

Die narrative Superstruktur. Die Texte dieser jungen Schreiberin weisen die narrative Struktur einer Geschichte mit ihren verschiedenen Kategorien auf: Plot (Einführung oder Rahmen + Episode + Schluss) sowie Evaluation. In ihrem ersten Text „Maria“ lässt sich diese Struktur aufgrund der zuvor dargestellten Probleme nur schwer erkennen. In ihrem zweiten und dritten Text („Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“) dagegen ist die Struktur deutlich erkennbar. In diesen Texten tritt zusätzlich sogar die Unterkategorie „Moral“ auf, die diese Erzählungen zusammen mit der Kategorie der *Geschichte* in die Kategorie der „narrativen Struktur“ oder „Narr“ erhebt²⁶⁵ (Van Dijk, 1980, S. 142). Zudem wird diese Erzählstruktur bereichert durch den Gebrauch der kanonischen Anfangsformel und die

²⁵⁸ „Había una vez la señora *que* estaba en...” (Z. 8) (Es war einmal die Frau *die* ... war), „... y se metió en el cuarto *que* dormía la señora“ (Z. 24-25) (und ging in das Zimmer hinein *wo* die Frau schlief), „... de una vieja *que* había muerto“ (Z. 26 - 27) (“ ... von einer Alten *die* gestorben war).

²⁵⁹ „... qué será *lo que* anda espantando“ (Z. 13) (“... was ist das *was* da herum spukt”), „Y le contó la esposa *lo que* estaba pasando“ (Z. 17-18) (Und die Ehefrau erzählte ihm *was* passiert war).

²⁶⁰ „*cuando* eran las doce en punto de la noche...” (Z. 10) (und *als* es Punkt zwölf Uhr Mitternacht war...), „*cuando* eran las doce dijo el hombre“ (Z. 23) (*als* es zwölf Uhr war sagte der Mann ...).

²⁶¹ „y vigiaba a la mujer *cuando* quedaba sola“ (Z. 14) (und lauerte der Frau auf *als* sie allein war.).

²⁶² „... *como* el hombre no estaba solo la mujer“ (Z. 16) (... *da* der Mann nicht da war, war nur die Frau da.).

²⁶³ „*le gustaba echar* chisme...” (Z. 3 - 4) (und ihr gefiel es ... Gerüchte *zu verbreiten*.).

²⁶⁴ „*pero* todas las noches ...“ (Z. 5) (*aber* jede Nacht ...), „*Pero* como el hombre ...“ (Z. 16) (*Aber da* der Mann ...), „*Pero* la lechuza ya...” (Z. 18) (*Aber* die Schleiereule ... schon ...).

²⁶⁵ S. Schema 3: „Superstruktur des narrativen Textes oder die narrative Struktur (NARR).

Präsenz von Evaluationen (in „Der ohrlose König“ gibt es fünf und in „die kleine Hexe...“ drei) sowie durch stilistische Mittel wie emphatische Wiederholungen (vor allem in „Die Schildkröte und die Enten“), Vergleiche, »literarische Muster« (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“) und Onomatopöien.

Im ersten Text „Maria“ zeigen sich zwar ernste Probleme, welche die Kohärenz und Homogenität ihres Textes beeinflussen, aber in ihrem zweiten und dritten Text, in „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“ ist aber eine signifikante Entwicklung dieser Aspekte erkennbar. In ihrem letzten Text, „die kleine Hexe...“ verschlechtern sich Kohärenz und Homogenität allerdings wieder (s. u. Tabelle 15: „Probleme mit Auswirkungen auf die Kohärenz und Homogenität der Texte Apolinarias“).

Die Probleme mit Auswirkungen auf Kohärenz und textuelle Homogenität lassen sich in vier Kategorien gliedern:

Auf der Ebene der Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz

In den Texten „Maria“ und „die kleine Hexe...“ wird die Referenz entweder überhaupt nicht eingeführt, besonders bei Referenzwechseln im Diskurs²⁶⁶, oder nur unangemessen durch bestimmte Ausdrücke, als ob sie bereits existierte²⁶⁷, oder durch einen deiktischen Ausdruck²⁶⁸. Dadurch werden außersprachliche indexikale Beziehungen zwischen der ersten und zweiten Nennung der Referenz hergestellt und zwei Faktoren gebildet, nämlich der prädikative und der sympraktische Charakter, welche die referentielle Identität der Texte Apolinarias beeinflussen.

Es ist hervorzuheben, dass der zweite und dritte Text Apolinarias, „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“, diese Probleme nicht zeigen. Im Allgemeinen führt die junge Schreiberin die Referenz gut ein und erhält sie entsprechend aufrecht. Sie schafft damit innersprachliche indexikale Beziehungen und verleiht diesen zwei Texten eine gute referentielle Identität.

Auf der Ebene der Beziehung zwischen alter und neuer Information

Auch bei diesem Aspekt hat Apolinaria große Probleme: vor allem in ihrem ersten Text „Maria“, aber zu einem geringeren Grad auch in ihrem letzten Text, „die kleine Hexe...“. Sie

²⁶⁶ „se cubrió (su rostro con) un pañuelo...“ (Z. 35 -36) (und bedeckte sich (ihr Gesicht mit) einem Tuch), „se iba para la montaña y vigiaba a la mujer...“ (Z. 13 - 14) (Und ging in den Wald und lauerte der Frau auf), entsprechend in „Maria“ (s. Abb. 20) und „die kleine Hexe...“ (s. Abb. 23).

²⁶⁷ „la señora“ (die Frau) (Z. 8), „el hombre“ (der Mann) (Z. 16), „la lechuza“ (der Schleiereule) (Z. 18) in „die kleine Hexe...“ (s. Abb. 23)

²⁶⁸ „... le llegó una carta de la capital...“ (Z. 40 - 41) (... kam bei *ihm* ein Brief aus der Hauptstadt), im Text „Maria“ (s. Abb. 20)

hat Schwierigkeiten, neue Individuen/Informationen²⁶⁹ oder einen Wechsel des Rahmens/der Welt²⁷⁰ einzuführen und entsprechend eine Verbindung zu bereits bestehenden Individuen, Informationen, Rahmen oder Welten herzustellen. Die fehlende Beziehung zwischen alter und neuer Information, also zwischen topic und comment, *wirkt sich* signifikant *auf* die *Expansion* und *Kontinuität* der Information dieser Texte aus und damit auch auf ihre Kohärenz und Homogenität.

Hier fällt allerdings auch auf, dass es Apolinaria in ihrem zweiten und dritten Text durchaus gelingt, alte und neue Information problemlos miteinander in Bezug zu setzen, womit sie eine gute Expansion und Kontinuität in ihren Texten erreicht: Generell werden neue Individuen, d.h. neu eingeführte Referenzen, angemessen mit bereits bestehenden verbunden.

Trotzdem treten in ihrem zweiten und dritten Text, „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“ Probleme mit der **Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Information** auf. Im ersten der beiden genannten Texte ist es nicht vollkommen klar, was Ereignis 6 hervorruft und in welchem Bezug dieses zum voranstehenden Ereignis (Er. 5) steht. Genauso wenig wird die Information in Auflösung 7 expliziert, welche diese mit dem Schluss des Märchens verbinden würde: Wie kommt es, dass der König zuerst „wütend/beschämt“ ist und dann akzeptiert, dass das ganze Volk sein Geheimnis kennt? Die dritte Geschichte, „Die Schildkröte und die Enten“ zeigt die gleichen Probleme, wenn auch nicht ganz so schwerwiegend, da das Bild zum folgenden Textabschnitt das Problem der nicht explizierten notwendigen Information löst, weil es darstellt, wofür sie (die Schildkröte und die Enten) einen Stab suchen gingen.

Infravollständigkeit der Information

Dieses Problem tritt ausschließlich in Apolinarias erstem Text auf: „Maria“. Für das Verständnis einer der narrativen Unterkategorien fehlt die notwendige Information ganz oder teilweise (Was verursacht Komplikation 4? Warum weint Carlos heftig?) oder es fehlt eine ganze Unterkategorie (Ereignis 4 enthält keine Auflösung).

In diesen Fällen wird zwar die für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendige Information ebenfalls nicht expliziert, was sich auf die Kontinuität der Information auswirkt, aber diese Infravollständigkeit der Information verursacht größere Komplikationen als die unter der Unterkategorie „prädikativer Charakter 3“ aufgeführten Probleme, da sie zu schwerwiegenden Problemen der textuellen Inkohärenz führt.

²⁶⁹ „y la hermana de Efraín se llamaba Emma“ (Z. 29- 30) (und Efraíns Schwester hieß emma), „y buscaron a la madrina de bodas ambos“ (Z. 31 32) (und beide suchten die Trauzeugin) in „Maria“ (s. Abb. 20).

²⁷⁰ „Der Mann war in den Vereinigten Staaten“ (Z. 16 - 17) und plötzlich erscheint er im „Haus aus bahareque und galera “ in „die kleine Hexe...“ (s. Abb. 23).

Tabelle 15: Probleme mit Auswirkungen auf die Kohärenz und Homogenität der Texte Apolinarias²⁷¹

| Erzählung „Maria“ | Der ohrlose König | Die Schildkröte und die Enten | „die kleine Hexe...“ |
|--|--|--|---|
| I. Prädikativer und sympraktischer Charakter | | | |
| <i>prädikativer und/oder sympraktischer Charakter 1: Nichteinführung oder unangemessene Einführung einer oder mehrerer Referenzen (Individuen): verursacht außersprachliche indexikale Beziehungen. Wirkt sich auf die referenzielle Identität aus.</i> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - „... se entraron al salón...“ (... gingen sie ins Wohnzimmer ...): nicht explizit genanntes Subjekt (E5) - „Maria sang <i>ihnen</i> ein Lied“: deiktisches „ihnen“ (E5) - „... kam bei <i>ihm</i> ein Brief aus der Hauptstadt ... <i>des Mädchens</i> ...“, deiktisches „ihm“. Wer bekam einen Brief aus der Hauptstadt? (E9) - sympraktischer Ausdruck: Um welches Mädchen („niña“) handelt es sich? (E9) - „und <i>beide</i> suchten die Trauzeugin“: deiktisches „beide“ (UIP²⁷²) | | | <ul style="list-style-type: none"> - Einführung neuer Individuen durch bestimmte Ausdrücke: „die Frau“ (E1), „der Mann“ (E2), „die Schleiereule“ (E3) - Wer kommt um zwölf Uhr nachts? (K-E3) |
| <i>prädikativer Charakter 2: Fehlende Beziehung zwischen alter Information (topic) und neuer Information (comment): wirkt sich auf die Expansion und Kontinuität der Information aus.</i> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Einführung eines neuen Individuums ohne eine Beziehung zu einem bereits bestehenden Individuum: - „...zum <i>Landgut des Vaters</i>“ (wessen Vater?) (E1) - „und <i>all die Jungen und Mädchen schlossen Sich ... Braulio (und transito)</i>“. Wer sind „Braulio und Transito“? (E2) - „und <i>beide</i> suchten die Trauzeugin“ UIP1 mit E4 und E5 sowie „und <i>Efrains Schwester hieß emma</i>“ UIP2 mit E5 und E6 | | | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Rahmenwechsel E3 über Rahmen E2 nicht erreichbar: „der Mann“ war in den USA und plötzlich erscheint er im „Haus aus Bahareque und Galera“.</i> |
| <i>prädikativer Charakter 3: Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen</i> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Nicht- Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel im Diskurs oder Text: - Wer „bedeckte sich (ihr Gesicht mit) einem Tuch“? Nicht explizit genanntes Subjekt (E7) | <ul style="list-style-type: none"> - In Er. 6 und seiner Beziehung zu Er. 5: Warum konnte man beim Blasen der Zuckerrohrflöte hören, dass „der König ohrlos ist...“? - In Aufl. der E7 die diese mit dem SCHLUSS verbindet: Wie kommt es, dass der König zuerst wütend/beschämt ist und dann akzeptiert, dass das ganze Volk sein Geheimnis kennt? | <ul style="list-style-type: none"> - Wofür gingen sie (die Schildkröte und die Enten) einen Stab suchen? (E4) | <ul style="list-style-type: none"> - Nicht- Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel im Diskurs o. Text: Wer ging in den Wald und lauerte wem auf? Wer hatte keine Kinder und ging nicht aus...? (Er. 1 - E1) |
| II. Infravollständigkeit der Information | | | |
| <i>Auf der Ebene der Unterkategorien einer Episode</i> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Keine Informationen darüber, was K 4 auslöste „und Carlos Fing an heftig zu weinen“. - Keine Informationen über die Ursache von Aufl. 7. - Es wird kein neuer Rahmen (Ort) spezifiziert (E9) | | | |
| <i>Auf Episodenebene</i> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Weder Komplikation noch Auflösung (E1) - Keine Auflösung (E4) | | | |
| III. Episodenüberlagerung: verursacht einen Bruch der zeitlich-logischen Folge und der Gesamtkohärenz des Textes | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - E6 findet möglicherweise vor E1 statt. - E8 geschieht vor E6 und E7. - E10 erfolgt vor E6. | | | |

²⁷¹ Zum besseren Verständnis der zitierten Beispiele s. Schemata 15, 16 und 17 der jeweiligen Superstrukturen der Texte Apolinarias.

²⁷² UIP: Unverbundene Information der Proposition X.

Überlagerung von Episoden

Im Text „Maria“ ist auch die Überlagerung von Episoden ein ernsthaftes mit Komplikationen verbundenes Problem, dass zu einem Bruch der zeitlich-logischen Folge und der globalen Kohärenz des Textes führt.

Bei der textuellen Entwicklung Apolinarias lässt sich zwischen ihrer ersten und zweiten Erzählung, d.h. zwischen „Maria“ und „Der ohrlose König“, ein deutlicher Qualitätssprung feststellen. Ihr dritter Text, „Die Schildkröte und die Enten“ ist von der gleichen Qualität. Bei ihrem vierten und letzten Text, „die kleine Hexe...“ ist jedoch ein deutlicher Rückschritt erkennbar. Wodurch wird dieser Rückschritt erklärbar, wo doch beide Geschichten am gleichen Tag geschrieben wurden?

Beim letzten Text handelt es sich ganz einfach um einen Text, der auf Basis eines mündlichen Textes geschrieben wurde. Wie bereits zuvor bei der Analyse des gleichen Textes bei Valentin ausgeführt, sind mündliche Erzählungen besonders oraler Tradition durch sympraktische und deiktische Elemente charakterisiert, deren Referenz im situativen oder außersprachlichen Kontext verbleibt: in diesem Fall in den Vorstellungen der Gemeinde Apolinarias.

6.2.4.4.2 Syntaktische Entwicklung in den Texten Apolinarias

Die Zeichensetzung in der Textstrukturierung. Es wird zur Strukturierung des Textes fast keine Interpunktion eingesetzt (s. u. 16.1 Gebrauch der Zeichensetzung zur Textstrukturierung, in Tabelle 16: Syntaktische Entwicklung der Texte Apolinarias). Die einzigen externen Textmarkierungen sind im Allgemeinen die großen Anfangsbuchstaben zu Beginn, die außer den drei (3) Außengrenzen von Apolinarias ersten drei Texten auch die Abschnittsanfänge zu einigen der Bilder in „Der ohrlose König“ markieren. Ihren letzten Text „die kleine Hexe...“ beendet Apolinaria außerdem mit einem Punkt.

Die wenigen internen Markierungen in ihrem Text begrenzen sich auf einen Bindestrich (-), der eine Intervention einer der Figuren in „Die Schildkröte und die Enten“ einleitet, ein Komma (,) und einen Punkt (.), die das Ende interner Einheiten in „Der ohrlose König“ und „die kleine Hexe...“ markieren. Generell markiert Apolinaria die internen Einheiten ihrer Texte mit Hilfe lexikalischer Mittel wie Zeitkategorien, „Wiederholungen mit doppelter Nennung des Sprechers“ und „nachgestellte Einleitungen“. Außer ihrer semantischen Funktion haben diese Marker also auch eine syntaktische und textuelle Funktion.

Die Zeitkategorie, die deutlich die temporal-lineare Makrostruktur charakterisiert, leitet verschiedene Momente und Ereignisse der Erzählung ein, während die „Wiederholungen mit

doppelter Nennung des Sprechers“ und die „nachgestellten Einleitungen“ den direkten oder indirekten Diskurs von der Erzählform des Textes abgrenzen. Erstere ist in allen Texten vertreten, während die letzten beiden vor allem im Text „Die Schildkröte und die Enten“ vorkommen.

Wie bereits zuvor dargestellt, entdecken die jungen Schreiberinnen/Schreiber, während sie sich die Schrift und damit die textuelle Entwicklung aneignen, Schritt für Schritt, dass die schriftliche Erzählung und ihre internen Einheiten mit Zeichensetzung (Großbuchstaben, Abstände zwischen Wörtern etc.) und anderen textuellen Mitteln markiert werden müssen. In Folge ersetzen sie die lexikalischen Markierungen wie z.B. „Wiederholungen mit doppelter Nennung der Sprecher“ und den Gebrauch des Ausdrucks „y dice (el cuento) que...“ (und es heißt (in der Geschichte), dass...), die nicht den textuellen Normen entsprechen, durch textuelle Mittel, also durch die Zeichensetzung. Es stellt sich also die Frage, ob die wenige Zeichensetzung in Apolinarias Texten ihr geringes Wissen über den Einsatz der Interpunktion zur Textstrukturierung reflektiert.

Die folgende Transkription der Überarbeitungssitzung des Textes „die kleine Hexe...“ leistet einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage. Alle während dieser Sitzung vorgenommenen Änderungen erscheinen in grün.

Ausschnitt aus dem Protokoll des Interviews mit Apolinaria, Sitzung zur Textüberarbeitung (s. Anhang 10.1.3)

- 1 ApG: *Hier muss man einen Punkt setzen.*
AG: Warum?
ApG: *Weil hier die erste Idee endet.*
AG: Schauen wir mal! Fang an zu lesen und lies bis zum Ende der ersten Idee!
- 5 ApG: „die kleine Hexe flog und ging über den höchsten Wipfel des Urwaldes und sie war traurig sie wollte in die Tiefe des Bodens hinabsteigen“
AG: Aha! Gut! Bis dahin sagtest du?
ApG: Ja!
AG: Gut! Was setzt du da also?
- 10 ApG: Einen Punkt.
AG: Gut! Und was wäre die nächste Idee?
ApG: ... Bis hier! (sie zeigt auf die zweite Nennung von <Leute>)
- 14 AG: Gut

Apolinaria hat bei der Überarbeitung und Verbesserung ihres Textes zwar die Unterstützung der Verfasserin dieser Arbeit, aber es wird deutlich, dass sie von Beginn an schnell und entschlossen angemessene Satzzeichen setzt und mit ihnen interne Einheiten ihres Textes markiert: „Hier muss man einen Punkt setzen... Weil hier die erste Idee endet“ (Z. 1-3). Diese Kompetenz zeigt sich wie in anderen Interviewteilen ersichtlich über die gesamte Sitzung hinweg.

- 1 AG: Gut. Also da, welche Ideen gibt es und bis wohin gehen sie? Also ...
 ApG: „es war einmal eine Frau die in einem Haus aus bahareque und galera war“
 AG: Gut.
 ApG: *Dahin kommt ein Komma.*
- 5 AG: *Gut.*
 ApG: „Und sie ging um sechs Uhr abends ins Bett“, *hier* (sie zeigt auf das Ende des Wortes <abends>) *kommt immer ein Komma hin* weil du hier von der Schleiereule sprichst oder von der Frau die ins Bett gegangen ist, um ... um sechs Uhr ... um sechs Uhr abends.
 AG: Aha! Sehr gut!
- 10 ApG: „und als es Punkt zwölf Uhr Mitternacht war hörte sie das Pfeifen ... und sie legte sich wieder hin“.
 AG: Aha! Und jetzt?
- 12 ApG: *Hier will man einen Punkt..* (Sie setzt einen Punkt hinter <hin>).

Die folgenden Aussagen zeigen, dass Apolinaria nicht nur interne Einheiten ihres Textes identifizieren kann, sondern auch die Funktion der Satzzeichen zur Textstrukturierung kennt: „Dahin kommt ein Komma“ (Z. 4), „hier kommt immer ein Komma hin weil...“ (Z. 6-7) und „Hier will man einen Punkt“ (Z. 12). Zudem zeigt sich bei dieser Überarbeitungssitzung auch, dass die junge Schreiberin die Funktion des Großbuchstabens kennt.

- 1 AG: Gut. Und du sagtest mir vorhin, dass nach einem Punkt wie begonnen wird?
 ApG: *Mit einem Großbuchstaben* (Sie ersetzt <ein> durch <Ein>.).
 AG: Genau, gut! Und da hast du einen Großbuchstaben gemacht, weil eine neue Idee beginnt und auch weil es vorher einen Punkt gibt, oder nicht? Aber hier sehe ich, dass <Estaba> mit Großbuchstaben angefangen wurde,
 5 warum steht das da mit Großbuchstaben?
 ApG: ...
 AG: Was denkst du jetzt, wenn du das siehst?
 ApG: Dass ich sie lieber anders schreiben möchte ... mit Kleinbuchstaben.
 AG: Warum? Warum denkst du jetzt ..., dass du sie lieber mit Kleinbuchstaben schreiben möchtest?
- 10 ApG: *Weil es keinen Punkt gibt.*
 AG: Weil sie nicht nach einem Punkt stehen oder aus welchem anderen Grund?
 ApG: *Und weil sie keine Personennamen sind.*
 AG: keine Personennamen oder Ortsnamen ... Gut! Also ...
- 14 ApG: (Sie korrigiert diese Wörter)

Der ursprüngliche Text gibt allerdings keinen Hinweis darauf, dass Apolinaria bereits über dieses Wissen verfügt. Die Textüberarbeitung zeigt, dass sich Apolinarias Wissen über textuelle Normen und besonders über die Markierung von Texteinheiten mit Hilfe der Zeichensetzung noch in der „Zone der nächsten Entwicklung“ befindet. Genauer gesagt befindet sich dieses Wissen noch in einem Transformationsprozess. Es gibt bereits „Musterbildung“ (Dehn, 2005: 14) und „innere Regelbildung“ (ebd.: 24): „Musterbildung als implizites Lernen und innere Regelbildung in ihrer Funktion für den Lernprozess insgesamt zu betrachten, bedeutet zuerst einmal, seine ‚Unübersichtlichkeit‘ zu akzeptieren. Nicht als

hierarchische Stufung vom Einfachen zum Schwierigen, sondern als Ausdifferenzierung und stärkere Vernetzung der Strukturen von anfänglich Komplexem.“ (ebd.: 25)

Linguistische Varietäten. Wie in 16.3 der Tabelle 16: „Syntaktische Entwicklung der Texten Apolinarias“ erkennbar, ist der Gebrauch linguistischer Varietäten des in der Lenca-Region und damit auch in Apolinarias Gemeinde gesprochenen Spanisch in ihren geschriebenen Texten signifikant, da sie sich nicht nur auf das Verständnis ihrer geschriebenen Texte auswirken, sondern sich auch in der in ihren Texten vorherrschenden mündlichen Sprache zeigen. Drei dieser Fälle stechen besonders hervor: die Verwendung der archaischen Kausalkonjunktion „que“ (dass) (RAE, 2002:548) anstatt der Kausalkonjunktion „porque“ (weil), das Weglassen der Präposition *a* bei der Bildung von Infinitivkonstruktionen, was ebenfalls eine archaische Form des Spanischen ist (ebd.:488), sowie die Ersetzung des femininen Personalpronomens *la* (sie) in seiner Funktion als direktes Objekt durch das maskuline *lo* (*ihn*). Während es sich bei den ersten beiden Fällen um archaisches Spanisch handelt, scheint der letzte Fall auf den Einfluss ihrer eigenen Sprache²⁷³, also des Lenca, zurückzuführen sein, die gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts verschwand (Chapman: 1992:15).

Syntaktische Struktur. Die häufigste syntaktische Struktur in Apolinarias Text ist eindeutig der mit *und* eingeleitete koordinierte Satz. Es lässt sich zwar vor allem in ihrem zweiten Text, „Der ohrlose König“, ein reduzierter Gebrauch des unnötigen kopulativen *und* feststellen, aber trotz allem dominiert diese Struktur in ihren Texten und verleiht ihnen einen kumulativen und additiven Charakter (s. u. „Koordinierende Konjunktionen“ in 16.2 der Tabelle 16). Allerdings verwendet sie in ihren verschiedenen Texten auch koordinierte Satzgefüge asyndetischer Form oder mit Juxtaposition.

Die häufigsten untergeordneten Sätze sind folgende: erstens die mit der Konjunktion „que“ (dass) oder anderen Verbindungen²⁷⁴ eingeleiteten untergeordneten Adverbialsätze, die mit 43% (19) die größte Gruppe darstellen (5 eingeleitet von der Konjunktion *que* (*dass*), 4 Adverbialsätze des Ortes, 2 temporale Adverbialsätze, 2 finale Adverbialsätze, 3 kausale Adverbialsätze. (einer davon archaisch), sowie 3 konditionale Adverbialsätze; zweitens die mit dem Relativpronomen „que“ oder seinen zusammengesetzten Formen *lo que* / *el que*

²⁷³ Das Phänomen des Loismus, das auf diesen Fall zutrifft, tritt vorwiegend in ländlichen Gebieten auf und besteht in der Neutralisierung der Geschlechter- und Numeruscharakteristika der Pronominalformen in ihrer Funktion als direktes Objekt. Dieser Fall wurde in verschiedenen Gegenden des amerikanischen Spanisch, unter anderen in der Andenregion dokumentiert und lässt sich auf die strukturellen Eigenschaften der amerikanisch-indianischen Sprachen zurückführen. (Blas, 2005: 580)

²⁷⁴ Konjunktionen, die außer ihrer unterordnenden Funktion auch innerhalb der Proposition eine Funktion übernehmen (El mundo de la gramática, 1988: 270).

(was) eingeleiteten Nebensätze, die 34% ausmachen; drittens Infinitivkonstruktionen, die wiederum Finalsätze bilden und 23% betragen. Hervorzuheben sind in den Texten der jungen Schreiberin untergeordnete Nebensätze zweiten (2) und dritten (2) Grades, da es sich um komplexere syntaktische Strukturen handelt.

Konjunktionsinventar. Das Konjunktionsinventar Apolinaris beschränkt sich auf drei (3) koordinierende Konjunktionen (das kopulative *und*, das adversative *aber* und das disjunktive *oder*) und auf acht (8) unterordnende Konjunktionen: das polysemische *que*, das lokale *donde (wo)*, das finale *para que / a que (damit)*, die konditionalen *si (wenn)* und *cuando (wenn)*, die kausalen *pues* und *como (da)* sowie das temporale *cuando (als)*. Dieses Minimalinventar an Konjunktionen lässt sich zu einem gewissen Teil darauf zurückführen, dass beinahe die Hälfte der untergeordneten Sätze, insgesamt 48%, mit dem polysemischen *que* eingeleitet wird (die Konjunktion *que (dass)*, das Relativpronomen *que (der, das, die – sg. u. pl., wo)* und seine zusammengesetzten Formen *lo que / el que (was)* sowie das archaische kausale *que (dass)*. (S. 16.2 in Tabelle 16: „Syntaktische Entwicklung der Texte Apolinaris“)

Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen

Apolinaria weist zwar in ihrem ersten Text „Maria“ dem sprachlichen Zeichen die Symptomfunktion zu, schreibt ihn also aus ihrer eigenen Perspektive, aber bereits ein Jahr später, in ihrem zweiten Text, „Der ohrlöse König“, weist sie ihm Symbolfunktion zu. Sie bildet so einen synsemantischen Kontext und schreibt den Text aus der Perspektive des „Was“, d.h. des Themas, das sie kommunizieren will. Dieser Prozess setzt sich weitere fünf Monate danach in ihrem dritten Text „Die Schildkröte und die Enten“ fort und wird zudem noch bereichert. Es wird also über die drei ersten Texte hinweg eine nachhaltige Entwicklung der Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen erkennbar.

In ihrem vierten und letzten Text, „die kleine Hexe...“, den Apolinaria am selben Tag schrieb wie „Die Schildkröte und die Enten“, scheint ein Rückschritt in diesem Prozess einzutreten. Apolinaria weist dem sprachlichen Zeichen wieder Symptomfunktion zu, da sie erneut aus eigener Perspektive schreibt. Die Schwierigkeiten, denen sie sich beim Schreiben ihres ersten und letzten Textes gegenüber sieht, sind jedoch verschieden. In ihrem ersten Text, „Maria“ liegt der Komplexitätsgrad „des Dings“, also des Themas, das sie vermitteln will, außerhalb ihrer Reichweite. Sie schafft es nicht, ihr Wissen über den Roman „Maria“ über die „geschriebene Sprache“ aus ihrer „inneren Sprache“ zu transportieren. In ihrem letzten Text liegt das Problem in ihrem Wissen über die Normen geschriebener Kommunikation. Die

junge Schreiberin kann zwei der grundlegenden Normen der Schrift nicht antizipieren: die Objektivität der Repräsentation und die Zielgerichtetheit auf die Leserin/den Leser. Sie antizipiert also nicht, dass diese(r) die Geschichte, die sie erzählen will, nicht kennt, und entwickelt entsprechend auch keinen synsemantischen Kontext, damit ihre Geschichte von den Leserinnen/Lesern verstanden werden kann.

Die textuelle Entwicklung Apolinarias zeigt zwar eine signifikante Präsenz oraler Sprache und ihre Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen befinden sich noch in der Entwicklung, aber es wird erneut deutlich, dass die Textentwicklung nicht nach einem linearen Prozess verläuft. Sie hängt vielmehr von der Komplexität des Wissens über „das Ding“ ab, dass sie vermitteln will, und vom Wissen über die Kommunikationsnormen, die nach Feilke/Augst den Motor für das „Wofür“ einer geschriebenen Aktion darstellen. Diese zwei Wissenskategorien, von Feilke/Augst Konzeptionswissen genannt, erfordern die Entwicklung einer reflektiven Kompetenz, deren bei Apolinaria vorhandenen Ansätze mit Unterstützung einer anderen, fähigeren Person weiter entwickelt werden können. (s. Abschnitte 3.2.1 und 3.2.2 der vorliegenden Arbeit)

Tabelle 16: Syntaktische Entwicklung der Texte Apolinarias

| | Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“ | Der ohrlöse König | Die Schildkröte und die Enten | die kleine Hexe | Gesamt |
|--|---|-------------------|-------------------------------|-----------------|----------|
| 16.1 Gebrauch der Zeichensetzung zur Textstrukturierung | | | | | |
| - Markierung der Außengrenze zu Textbeginn durch Großbuchstabe | X | X | X | | 3 |
| - Markierung der Außengrenze am Textende durch Punkt | | | | X | 1 |
| - Markierung interner Textgrenzen | | | | | |
| + beginnt mit Großbuchstabe | - | 10 | - | - | 10 |
| + beginnt mit Bindestrich (-) | - | - | 1 | - | 1 |
| + endet mit Komma (,) | - | 1 | - | - | 1 |
| + endet mit Punkt (.) | - | 1 | - | 1 | 2 |
| - Eigennamen beginnen mit Großbuchstabe | - | X | - | - | 1 |
| 16.2 Syntaktische Struktur | | | | | |
| Relativsätze (que – der, das, die (sg. u. pl.), wo) | 4 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| Relativsätze mit zusammengesetzten Pronomen (lo que/ el que - was) | 2 | - | - | 2 | 4 |
| Summe untergeordnete Relativsätze | 6 (46%) | 2 (20%) | 2 (14%) | 5 (50%) | 15 (34%) |
| mit der Konjunktion que (dass) | 1 | 1 | 3 | - | 5 |
| lokaler Adverbialsatz (donde –wo) | 1 | 1 | 2 | - | 4 |
| finaler Adverbialsatz (para que/ a que - damit) | 1 | 1 | - | - | 2 |
| archaisch-kausaler Adverbialsatz que - dass (porque - weil) | 1 | - | - | - | 1 |
| konditionaler Adverbialsatz (si - wenn) | - | 1 | 1 | - | 2 |
| kausaler Adverbialsatz (pues, como - da) | - | - | 1 | 1 | 2 |
| temporaler Adverbialsatz (cuando - als) | - | - | - | 2 | 2 |
| konditionaler Adverbialsatz (cuando -als) | - | - | - | 1 | 1 |

| | | | | | |
|---|---------|---------|---------|---------|----------|
| Summe untergeordnete Sätze mit „que“ und Adverbialsätze | 4 (31%) | 4 (40%) | 7 (50%) | 4 (40%) | 19 (43%) |
| Summe Infinitivsätze (untergeordnete Finalsätze) | 2 (23%) | 3 (40%) | 4 (36%) | 1 (10%) | 10 (23%) |
| Summe untergeordnete Konstruktionen | 12 | 9 | 13 | 10 | 44 |
| Unterordnungen zweiten Grades | - | 1 | 1 | - | 2 |
| Unterordnungen dritten Grades | 1 | - | 1 | - | 2 |
| | 1 | 1 | 2 | | 4 |
| koordinierende Konjunktionen | | | | | |
| kopulatives <i>y (und)</i> | 31 | 16 | 26 | 27 | 100 |
| adversatives <i>pero (aber)</i> | 2 | 1 | - | 3 | 6 |
| disjunktives <i>o (oder)</i> | - | 3 | - | - | 3 |
| unterordnende Konjunktionen: polysemisches que | | | | | |
| - Konjunktion <i>que (dass)</i> | 1 | 1 | 3 | - | 5 |
| - Relativpronomen <i>que (der, das, die –sg. u. pl. - wo)</i> | 4 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| - zusammengesetzte Relativpronomen <i>lo que</i> und <i>el que (was)</i> | 2 | - | - | 2 | 4 |
| - archaisches kausales <i>que – dass (porque - weil)</i> | 1 | - | - | - | 1 |
| | 8 (67%) | 3 (33%) | 5 (38%) | 5 (50%) | 21 (48%) |
| Weitere unterordnende Konjunktionen | | | | | |
| lokales <i>donde (wo)</i> | X | X | X | - | 3 |
| finale <i>para que / a que (damit)</i> | X | X | - | - | 2 |
| konditionales <i>si (wenn)</i> | - | X | X | - | 2 |
| kausales <i>pues, como (da)</i> | - | - | X | X | 1 |
| temporales <i>cuando (als)</i> | - | - | - | X | 1 |
| konditionales <i>cuando (als)</i> | - | - | - | X | 1 |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 |
| 16.3 Linguistische Varietäten | | | | | |
| archaische kausale Konjunktion <i>que (porque)</i> | 1 | - | - | - | 1 |
| Ersetzung des Temporaladverbs <i>ahora</i> durch das Temporaladverb <i>hoy</i> | 1 | - | - | - | 1 |
| Ersetzung des Personalpronomens <i>a mi</i> im Akkusativ/Dativ durch den Nominativ <i>yo</i> | 2 | - | - | - | 2 |
| Weglassen der Präposition <i>a</i> in Infinitivkonstruktionen (untergeordnete Finalsätze) | 2 | - | - | - | 2 |
| Ersetzung des Personalpronomens <i>la</i> in seiner Funktion als DO ²⁷⁵ durch <i>lo</i> | - | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Ersetzung des IO ²⁷⁶ (<i>Präposition + Artikel + Nomen</i>) durch Nominativ (<i>Artikel + Nomen</i>) | 1 | 1 | - | - | 2 |
| Ersetzung des DO (<i>Artikel + Nomen</i>) durch das IO (<i>Präposition + Artikel + Nomen</i>) | - | 1 | - | - | 1 |
| Ersetzung des Verbs <i>hacer (hiciera) (würde machen)</i> durch <i>ser (fuera) (wäre)</i> | - | - | 1 | - | 1 |
| Verbalperiphrase <i>va de + Infinitiv</i> anstatt <i>Hilfsverb + Gerundium</i> | - | - | 1 | - | 1 |
| Ausdruck (<i>dice el cuento</i>) <i>que</i> | - | - | - | 1 | 1 |

6.3 Die Literarität in den Texten der ersten bis zur sechsten Klasse

Im Folgenden wird der Literaritätsaspekt in den Texten der Fallstudien erläutert.

²⁷⁵ DO: direktes Objekt oder Akkusativ

²⁷⁶ IO: indirektes Objekt oder Dativ

Die literarische Kompetenz Suyapas zeigt sich in ihrem in der zweiten Klasse geschriebenen zweiten Text „Die Schildkröte und die Enten“ (s. Abb. 12 im Abschnitt 6.2.1.2).

Suyapa beginnt ihren Text mit der Beschreibung der Schildkröte aus ihrer eigenen Lebenserfahrung heraus („Die Schildkröte ist ein Tier das in der Nacht ausgeht und wenn einer sie stört versteckt sie den Kopf“) und *verwebt und ergänzt* sie mit Teilen eines „literarischen Musters“, d.h. mit Teilen des folgenden Rätsels über Schildkröten: „In meinem geschlossenen Häuschen auf dem Wasser und auf dem Weg gehe ich und mit Dach und Boden gehe ich“. (s. Abschnitt 6.2.1.2) In diesem Text ist nicht nur hervorzuheben, „dass ‚literarische Muster‘, also ästhetische Sprachfunktionen schon für junge Kinder handhabbar und nicht etwa von einem *bewussten Gebrauch von Mitteln* abhängig sind“ (Dehn, 1999: 58-59), sondern auch, was Augst „einen emotional aufgeladenen, z. T. geradezu emphatischen Zugang zum Schreibgegenstand“ nennt (Augst et. al., 2007: 353).

Die literarische Kompetenz in den Texten Oscars zeigt sich nicht nur im Gebrauch traditioneller stilistischer Mittel in seinen beiden ersten Geschichten wie die traditionelle Eingangsformel kanonischer literarischer Erzählungen²⁷⁷, Onomatopöien²⁷⁸, eine Metapher²⁷⁹ und in seinem letzten Text „nachgestellte Einleitungen“²⁸⁰, sondern auch in der Bildung eigener Stilmittel wie der Wiederholung des Verbs und des direkten Objekts, um den Eindruck einer verlängerten Handlung zu geben, ein Stilmittel, das auch häufig in den mündlichen literarischen Erzählungen seiner Gemeinde verwendet wird²⁸¹. Außerdem verwendet er das Adverbpaar der Negation und Zeit „no...nunca“ und stellt ihm die Adversativkonjunktion „pero“ voran, um das Ergebnis einer vergeblichen Handlung zu betonen²⁸². Er wechselt auch das Tempus von der Vergangenheit zur Gegenwart und stellt diesem Wechsel die koordinierende, konsekutive Konjunktion „por eso“ (deshalb) sowie das unterordnende interrogative/dubitativa „si“ (ob) bei, um eine Folge darzustellen, d.h. den Zustand, in dem die Hauptfigur der Geschichte „Der Panzer des Frosches“ am Ende verbleibt. Der Frosch birgt die Hoffnung, eines Tages seinen Panzer wiederzuerlangen:

²⁷⁷ „Había una vez...” (Es war einmal...), Text „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ (s. Abb. 17)

²⁷⁸ „Y dice el coyote pla, pla, pla“, (und sagt der Kojote pla, pla, pla) Text „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ (s. Abb.17).

²⁷⁹ „Y de un solo se le quedaron los ojos de pescado muerto“ (und auf einmal waren seine Augen wie die Augen eines toten Fisches), Text „Darwins Fischlein“. (s. Abb. 18)

²⁸⁰ „pero te apurás le dijo porque se viene la lluvia“ (aber beeil dich sagte er ihm weil der Regen kommt), Text „Der Panzer des Frosches“. (s. Abb. 19)

²⁸¹ „Y va de... cantar aquella paloma, y va y va“ (Und diese Taube hörte nicht auf zu singen, und sie singt und singt), „y batalló y batalló hasta que le encendió el fuego“ (und er kämpfte und kämpfte bis er das Feuer angezündet hatte), „... allá la paloma siguió cantando y cantando“ (und dort sang die Taube weiter und weiter), „... él empezó (a) irse a caminar y a caminar dentro de la montaña“. (er begann zu laufen und zu laufen in den Bergen) „Los huérpanos“, Don Eleno Gómez, 47 Jahre.

²⁸² „El sapo lo buscó y lo buscó pero no lo halló nunca“ (Der Frosch suchte ihn und suchte ihn aber fand ihn nie), Text „Der Panzer des Frosches“. (s. Abb. 19)

„*deshalb geht* er zum Flussufer hinaus um zu schauen *ob* der Krebs rauskommt um ihm den Panzer zu geben. Ende“ (s. Bild. 15, Abb. 19).

Die literarische Kompetenz Valentins. Ein Indiz für die literarische Kompetenz Valentins zeigt sich in seinem Text „Die dumme Gans“, den er in der dritten Klasse geschrieben hat: Er verwendet mit dem Pleonasmus ein „literarisches Muster“: „und der Fuchs *sah* sie *mit* seinen großen Ohren und *seinen leuchtenden Augen* an“ (s. Abb. 14).

Die Hauptfigur der Bildergeschichte „Die unruhige kleine Hexe“ ruft in Valentin die Glaubensvorstellungen des „Nahualismus“ wach, der zwar nicht allein der oralen Tradition der Lenca vorbehalten ist, aber da „[d]ie Naguales (individuelle Totems, Anm. d. Verf.), klar in die prähispanische indigene Tradition gehören [...], werden diese Glaubensvorstellungen auch von den Menschen mit Lenca-indigener Tradition geteilt“ (Chapman, 1992: 211) und sind grundlegend in der oralen Tradition der Gemeinde Valentins. Der Nahualismus bedeutet die Verbindung zwischen einem Mensch und einem Tier, bei der *die Seele getauscht wird*. Von diesem Zeitpunkt an wird das Tier oder der Nahual zum Beschützer der Person und die beiden teilen das gleiche Schicksal²⁸³ (ebd.).

Diese Glaubensvorstellung manifestiert sich explizit in der Makrostruktur der Geschichte „unruhige kleine Hexe“ des jungen Schreibers (s. Abb. 16 im): „... eine unruhige kleine Hexe... **die ihr Leben mit einem anderen Tier tauschen wollte**“. Obwohl Valentin nicht spezifiziert, um welches „andere Tier“ es sich handelt, wird deutlich, dass dieses der Nahual, der Beschützer der kleinen Hexe ist, mit dem sie ihre Seele tauscht.

Literarische Kompetenz Apolinarias. Die von Apolinaria bisher entwickelte literarische Kompetenz zeigt sich in der Anwendung der literarischen Erzählstruktur mit ihren verschiedenen Kategorien einschließlich der einer „narrativen Struktur“ oder „Narr“: Geschichte [Plot (Einleitung oder Rahmen + Ereignisse + Schluss) + Evaluation] und Moral. (Van Dijk, 1980: 142)

Apolinarias literarische Kompetenz zeigt sich auch in einem dem Thema und damit der Makrostruktur angemessenen Stil. In ihrer Geschichte „die kleine Hexe...“ verwendet sie zum Beispiel einen guten Teil ihres Textes zur Charakterisierung der Hauptfigur, bevor sie diese

²⁸³ Herrera zitiert in Chapman bezieht sich auf den Nahualismus: „... und erschien als Löwe, Tiger oder Kojote... und in Form einer Echse, einer Schlange oder eine Vogels... und sie nennen sie Nahuales, was so viel bedeutet wie Beschützer oder Begleiter, und wenn der Vogel starb, starb auch der Indio, der mit ihm verbunden war...“ (1978: 32-33). Isabel Rodríguez illustriert in ihrer Erzählung „El Nahual“ ebenfalls diese Glaubensvorstellung: „Der Nahual ist ein Tier des Feldes. (Es ist, Anm. d. Verf.) die Transformation des Geistes des Feldtieres mit der des Christen. ... Der Geist des Menschen... geht auf das Tier über ... und das Tier gab den Geist dem Menschen. Der Nahual beschützt den Mann, die Frau oder wen auch immer.“ (Carias et al., 1988: 175).

mit den anderen Figuren in Zusammenhang bringt. Danach erscheint sie fast nur in indirekter Form²⁸⁴ oder als eine andere Figur²⁸⁵.

Dass es sich im Verlauf der Geschichte offensichtlich immer nur um eine und dieselbe Figur handelt, deckt Apolinaria erst am Ende auf²⁸⁶. Es ist zu betonen, wie diese indirekte Charakterisierung der Hexe zu derjenigen passt, die in der allgemeinen Einführung der Erzählung beschrieben ist²⁸⁷. Dieses Stilmittel trägt mit dem Gebrauch der Kategorien oder Temporaladverbien²⁸⁸ zweifellos dazu bei, einen dem Thema angemessenen geheimnisvollen und spannungsgeladenen Kontext zu schaffen.

Apolinarias literarische Kompetenz zeigt sich insbesondere in der Präsenz von „literarischen Mustern“ in ihrem Text: „Aber die Schleiereule hatte das Blut der Frau schon ausgesogen“ (Z. 18-19) und „Und am nächsten Tag fand man nur das Skelett von einer Alten die gestorben war.“ (Z. 26-27) (s. Abb. 23). Außerdem verwendet sie Superlative, abstrakte Substantive und Onomatopöien, die ihrem Text Farbe und ihrem Ausdruck Kraft verleihen²⁸⁹.

Die Bildergeschichte, also die „Vorgabe“, die Hauptfigur und die Anleitung zum Schreiben des Textes und der Kontext des Textschreibens haben bei Apolinaria eine Geschichte ins Gedächtnis gerufen, die von der mündlichen Tradition ihrer Gemeinschaft inspiriert ist: die Erzählung über Schleiereulen²⁹⁰.

Im Folgenden werden die für die Interpretation des Textes „die kleine Hexe...“ von Apolinaria wesentlichen Elemente aus dieser Erzählung²⁹¹ erläutert: Da sind zum einen die

²⁸⁴ „y cuando eran las doce en punto de la noche escuchó los silbidos“ (und als es Punkt zwölf Uhr Mitternacht war hörte sie *das Pfeifen*) (Z. 9 - 10); „Y dijo la señora *qué será lo que anda espantando*.“ (Und die Frau sagte was ist *das was da herum spukt*) (Z. 13). (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“)

²⁸⁵ „Pero *la lechuza* ya se había chupado la sangre de la mujer.“ (Aber *die Schleiereule* hatte das Blut der Frau schon ausgesogen.) (Z. 18 - 19) (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“).

²⁸⁶ „Y al siguiente día sólo hallaron el esqueleto de *una vieja* que había muerto“ (Und am nächsten Tag fand man nur das Skelett von *einer Alten* die gestorben war.) (Z. 26 - 27) (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“).

²⁸⁷ „sie ist wie eine Frau sie ist schon alt. aber jede Nacht verbrachte sie pfeifend und sie machte *sin sin chilin silin sil*.“ (Z. 5-6).

²⁸⁸ „y cuando eran *las doce en punto de la noche* escuchó los silbidos“ (und als es *Punkt zwölf Uhr Mitternacht* war hörte sie das Pfeifen) (Z. 9 - 10); „*Nach einer Weile* klopfte es wieder an der Türe“ (Z. 12), „als es *zwölf Uhr* war sagte der Mann sie wird gleich kommen“ (Z.23-24). (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“)

²⁸⁹ „die kleine Hexe flog und ging *über den höchsten Wipfel des Urwaldes* ... sie wollte *in die Tiefe des Bodens* hinabsteigen“ (Z. 1-3); „jede Nacht verbrachte sie pfeifend und sie machte *sin sin chilin silin sil*.“ (Z. 5-6); „und er schießt auf sie *plan plan*“ (Z. 23). (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“)

²⁹⁰ Erzählungen über Schleiereulen und weitere Geschichten der oralen Lenca Tradition sind von Ramos und Valenzuela (1997) gesammelt worden und stehen insofern schriftlich zur Verfügung.

²⁹¹ „Schleiereulen“

Es gibt einige, die sagen, dass die Schleiereulen kleine Kinder fressen. Aber das ist die böse Schleiereule. [...] *Die böse ist diejenige, die um Punkt zwölf Uhr Mitternacht rausgeht*. [...] Nun sagte man, dass ‚diese Tierin‘ sie (die Kinder, Anm. d. Verf.) gewann, weil sie keine gewöhnlichen Vögel sind. Sie sind wie Paktierte (Personen, die mit dem Teufel einen Pakt geschlossen

Schleiereulen. Sie sind erstens keine gewöhnlichen Vögel, sondern haben einen Pakt mit dem Teufel und verlassen „Punkt zwölf Uhr Mitternacht“ das Haus, um Reisen zu unternehmen. Hier ist nicht klar, ob sie in erster Linie Schleiereulen oder Menschen sind. Aber da sie mit dem Teufel einen Pakt schließen, müssen sie auch Personen sein. Außerdem schädigen oder erschrecken die Texiguat²⁹² die Menschen.

Zweitens sind die Schleiereulen Menschen, die nur ihre Knochen zum Fliegen benutzen. Ihr Fleisch lassen sie zurück. Wenn sie von ihren Reisen zurückkehren, schlüpfen sie wieder in ihr Fleisch und verwandeln sich erneut in einen Menschen. Drittens gibt es Möglichkeiten, sich vor diesen „Gespenstern“ zu schützen, indem man betet, Knoblauch verstreut und einen Hut auf eine Wegkreuzung legt. Dann fällt die Schleiereule herunter und es bleibt nur ein „Knochenhaufen“ zurück.

Allerdings gehört es nicht zur Geschichte der Schleiereulen, dass ‚der Mann aus den Vereinigten Staaten kommt‘ und anstatt Gebeten, Knoblauch und einem Hut auf der Wegkreuzung eine Waffe benutzt, „eine Zweiundzwanziger“ (Z. 23) (Abb. 23), um dem üblen Treiben der Schleiereule ein Ende zu setzen. In Apolinarias Geschichte geht es nicht um das Wissen über das Ritual, das durchzuführen ist, um sich der Hexe/Schleiereule zu entledigen, sondern um ein technisiertes Wissen, also den Gebrauch einer Waffe. Dieses Wissen erscheint in keiner der Erzählungen der Lenca-Tradition.

Im „literarischen Muster“ „Und am nächsten Tag fand man nur das Skelett von einer Alten die gestorben war“, spielt das Fleisch keine Rolle. Aber das Skelett ist ein Zeichen dafür, dass „die kleine Hexe“ gleichzeitig eine Schleiereule und eine Frau war, also zwei Figuren darstellt.

Der Stoff des „literarischen Musters“, hier eines „literarischen Topos“, erinnert an Vampire und ihre Art zu überleben: „Aber die Schleiereule hatte das Blut der Frau schon

haben), *welche die Hexerei nutzen*, um von einem Ort zum anderem zu gelangen, weil das die einzige schnellere Form zu reisen ist. ...

Früher wurde gesagt, dass die Texiguat *sich in Schleiereulen verwandelten* [...], *um die Leute zu erschrecken*. Mit Hilfe von Zauberei, weil sie ihre Riten kannten, um Dinge zu lernen und einige lernten fliegen.

Um nun *jenen Gespenstern* zu entgehen, knien die Leute nieder, beten das Vater Unser, die sieben Sakramente und die Ave-Marias. [...] Sie beräuchern sie mit Knoblauch und mit Dingen gegen die böse Luft und sie verschwinden. Aber auch diejenigen, die sich auskennen, können eine Schleiereule herunterholen und sich verteidigen. Einer sagt zum Beispiel „ich werde die Schleiereule herunterholen“. Er kommt und legt dann den Hut verkehrt herum auf einen Weg, auf dem es (eine, Anm. d. Verf.) Kreuzung gibt. Dann beginnt er zu beten [...]. Dann kommt also eine dieser Schleiereulen, und da sie nur Knochen sind, sieh mal, *lässt sie ihren Körper angehäuft da liegen, wenn sie sich verwandelt*. Nur die Knochen verwandeln sich in Flügel, ihr Fleisch lässt sie da liegen. *Wenn die ‚Tierin‘ schon von der Reise zurückkommt, kommt jene Frau, die sich in eine Schleiereule verwandelt hat*, und zieht das Fleisch wieder an. *Wer das also weiß und beabsichtigt, die Schleiereule herunterzuholen, legt den Hut dorthin, wohin sie kommen. Und schon fällt jener Knochenhaufen herunter*. „Pra, pra, pra, pra“ und da fallen sie (die Knochen, Anm. d. Verf.) hin. (Ramos/ Valenzuela, 1997, Bd. 5, S. 106-108)

²⁹² Einwohner von „Texiguat“, Lenca-Volk, dessen Name aus „Texas“ und „Cigua“ (dt.: Palmschwätzer, eine Vogelart) besteht.

ausgesogen“. Er wird von Apolinaria aus einer weiteren Erzählung der Lenca Tradition genommen:

„Die blutsaugende Schleiereule“

...wenn es ein Kind gibt, das sie noch nicht haben taufen lassen [...] dann versucht die Schleiereule, es zu finden, weil ihr das Blut der Neugeborenen schmeckt. [...] das ist ihre Nahrung. [...] es kommt die Schleiereule, setzt sich auf das Dach und macht „huh, huh, huh“. Sie lassen eine Schnur herab, die ihnen aus der Nase oder dem Schnabel herauskommt wie ein Schlauch [...] dann stecken sie ihm (dem Kind, Anm. d. Verf.) den Schlauch in die Nase und saugen ihm all das Blut aus bis es tot ist.

[...] diese Tiere sind nicht wirklich Tiere sondern Frauen die sich durch Hexerei oder Schwarze Magie in Schleiereulen verwandeln. [...] Sie verstecken sich in den Bergen. (Ramos/Valenzuela, 1997: 51-52)

Anhand dieser Erzählung klärt sich, dass in Apolinarias Geschichte nicht nur die Hexe und die Schleiereule ein und dieselbe Person sind, sondern über die „literarischen Muster“ des literarischen Vergleichs („sie ist wie eine Frau und sie ist schon alt“ (Z. 5)) und auch des Pleonasmus („solo hallaron *el esqueleto de una vieja que había muerto*“) wird gezeigt, dass ein Mensch sich in ein Tier, in diesem Fall eine Schleiereule, verwandeln kann:

Die implizite Verwandlung der alten Frau, der Hexe, in eine Schleiereule in Apolinarias Geschichte zeigt aber wie auch Valentins Text „Unruhige kleine Hexe“ ein wesentliches Element des Nahualismus (den Austausch der Seele zwischen einem Menschen und einem Tier), der wie bereits erwähnt, eine der zentralen Glaubensvorstellungen der mündlichen Lenca-Tradition ist. Die Erzählung von Frau Coronado (ebd.: 213) macht dies deutlich:

Die Frau, die sich in ihren eigenen Nahual verwandelt hat

Die Nahuales sind Tiere, die ständig Hühner fressen. Viele Hühner verschwanden aus dem Hühnerhof einer Alten. Eines Nachts hörte sie auf dem Dach ihres Hauses eine Schleiereule singen. Dann hat sie einen Hut verkehrt herum in die Mitte des Hauses gelegt und machte etwas mit ihm, ich weiß nicht was, aber dann ist die Schleiereule in das Haus heruntergefallen. Die Alte band sie am Fußende des Bettes fest. Früh am Morgen des nächsten Tages fing die Schleiereule an, mit den Flügeln zu schlagen. Sie wollte entweichen und dann verwandelte sie sich in eine Frau, in eine Nachbarin, die die Alte gut kannte. Als die Alte die Frau sah, schlug so kräftig auf sie ein, dass die Frau starb. Die Alte verlor nun keine Hühner mehr. (ebd.: 213)

Hier stellt sich eine weitere Frage: „Woher nehmen Kindern den Stoff, wenn sie fiktive Welten erfinden?“ (Wardetzky, 1996: 46).

Es wird also deutlich, dass sich die literarische Kompetenz, die sich in den Texten der Lenca-Schülerinnen und –Schüler zeigt, zu einem großen Teil auf der Basis von Geschichten und „literarischen Mustern“ entwickelt, die sie in der oralen Lenca-Tradition gehört haben. Das ist besonders offensichtlich in Valentins und Apolinarias Texten „Unruhige kleine Hexe“ und „die kleine Hexe...“. „Literarische Kompetenz entwickelt sich – wie der

Gebrauch der Schrift, die Literalität – vom Lebensbeginn an“ (Dehn, 1999: 36-37), „im Bilden und Nachbilden“ (ebd. 2005: 14) von literarischen Mustern, die „durch intensiven Umgang mit Primärquellen verinnerlicht“ (Wardetzky, 1996: 47) werden.

Es zeigt sich außerdem Folgendes: „Literarische Muster“ wie die literarischen Topoi, die Pleonasmen, die literarischen Vergleiche und andere, so Dehn, „sind nicht Zusatz, schmückendes Beiwerk in den Kindertexten, sondern sie konstituieren die. Mit diesen und anderen Formen verändert sich die Funktion des Zeichengebrauchs. Die Kennzeichnung der Sprachform – als die des Fiktiven (Iser, W), als medial im Prozess der Sinnbildung (Anderegg, J.), als poetisch (Jakobson, R.) – kann auch gefasst werden als »ästhetische Funktion« für Wege und Methoden des Sich-geltend-Machens des Subjektes gegenüber der Außenwelt (Mukarovsky, J. 1970). Zu der »praktischen Funktion« der Zeichen – Mitteilung, Appell und Ausdruck - tritt die ästhetische“ (Dehn, 1999:57-58).

KAPITEL 7: TEXTENTWICKLUNG DER ERSTEN BIS SECHSTEN KLASSE

In diesem Kapitel wird die Textentwicklung vom ersten bis zum sechsten Schuljahr auf der Grundlage der wichtigsten Befunde der Analyse der vier (4) Fallstudien der Untersuchung in Bezug auf Kohärenz und textuelle Homogenität sowie die syntaktische Entwicklung behandelt. Zur besseren Bewertung dieser Ergebnisse, werden sie mit den Ergebnissen der Analyse der von Kindern der zweiten bis sechsten Klasse in der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa geschriebenen Texte „Der Panzer des Frosches“ und „Die kleine unruhige Hexe“ verglichen (s. Abschnitt 4.2 der vorliegenden Arbeit).

7.1 Textentwicklung der ersten bis sechsten Klasse: Kohärenz und textuelle Homogenität

Die Untersuchung der vier (4) in dieser Studie präsentierten Fälle zeigt *vier (4) wesentliche Aspekte, die Schreibanfängerinnen und –anfänger in der Textentwicklung ausbilden müssen*, damit ihre Texte ein Mindestmaß an Kohärenz und Homogenität erreichen: die Entwicklung der narrativen Superstruktur, die Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz, die Beziehung zwischen alter Information (topic) und neuer (comment) sowie die Explizierung der für das Verständnis des Diskurses oder Textes notwendigen Information.

7.1.1 Entwicklung der narrativen Superstruktur

Wie untenstehend in der Tabelle 17 „Entwicklung der narrativen Superstruktur und der zeitlich-logischen Folge in den Fallstudien“ dargestellt, beginnt die Entwicklung auf der Ebene der narrativen Superstruktur im zweiten Schuljahr mit dem Auftauchen der Unterkategorien *Einführung/Rahmen* wie in Suyapas Text oder *Komplikation* wie in Valentins Text „Der Maulwurf!“. Mitte des dritten Schuljahrs erfolgt der Übergang zur Kernkategorie der Erzählung, dem *Ereignis (Komplikation + Auflösung)*, wie im Text „Die dumme Gans“. Valentins Text „Der Panzer des Frosches“ und Oscars „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ weisen in der dritten Klasse eine entscheidende Entwicklung auf: Nicht nur zeigen diese Texte die narrativen Grundkategorien, *Einführung* oder *Rahmen*, *Ereignisse* und einen *Schluss*, sondern sie bilden *Geschichten* im technischen Sinne, enthalten also einen *Plot (Einführung oder Rahmen + Ereignisse + Schluss)* und eine *Evaluation*. Die von Apolinaria entsprechend in der fünften und sechsten Klasse geschriebenen Texte „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“ enthalten sogar die Kategorie der *Moral*, die diese Erzählungen zusammen mit der Kategorie der *Geschichte* in die Kategorie der „narrativen Struktur“ oder „Narr“ hebt²⁹³ (Van Dijk, 1980: 142).

²⁹³ S. Schema 3: Superstruktur des narrativen Textes oder die narrative Struktur (NARR) (Van Dijk, 1980:142).

Mit der Entwicklung der narrativen Struktur erfolgt auch die *Entwicklung der zeitlich-logischen Folge*. Die Textversionen „Der Panzer des Frosches“ von Valentin und Oscar erleiden zwar einen Bruch der zeitlich-logischen Folge, aber die jungen Schreiber bemerken und überwinden ihn rechtzeitig. Das ist in Apolinarias Erzählung „Maria“ nicht der Fall. Der Bruch der zeitlich-logischen Folge dieses Textes, der sicherlich durch seine Reichweite und Komplexität verursacht ist, wird nicht bemerkt und führt zum Bruch der globalen Kohärenz des Textes. (s. u.: „Zeitlich-logische Folge“ und „II Überlagerung von Episoden und Ereignissen“ in Tabelle 17: „Entwicklung der narrativen Superstruktur und zeitlich-logischen Folge in den Texten der Fallstudien“ und Tabelle 19 „Probleme mit Auswirkungen auf Kohärenz und textuelle Homogenität von der ersten bis sechsten Klasse in den Fallstudien“).

Die Entwicklung erfolgt zweigleisig: In den vier (4) untersuchten Fallstudien wird nicht nur eine immer vollständigere und komplexere Erzählstruktur erreicht, sondern in der dritten Klasse zeigt sich sogar bereits eine signifikante Textexpansion durch eine größere Zahl an Ereignissen, Handlungen und/oder Eigenschaften, Beziehungen und Charakteristika, die bereits bestehenden Individuen oder Eigenschaften zugewiesen werden. Die textuelle Expansion in den Texten der Kinder ist das Ergebnis „ihrer sich fortentwickelnden Rekonzeptualisierung des Schreibauftrags [...]. Nicht so sehr die höhere Klassenstufe, sondern die höhere Entwicklungsstufe erzeugt längere Texte.“ (Augst et al., 2007: 352).

Die Entwicklung der narrativen Struktur in den in den Fallstudien analysierten Texten verläuft ähnlich wie in den untersuchten Texten „Der Panzer des Frosches“ der Kinder an der Vergleichsschule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa: 9% der in der zweiten Klasse geschriebenen Texte entwickeln zwar eine *Einführung* oder einen *Rahmen* und ein *Ereignis (Komplikation + Auflösung)* und 5% der Texte weisen eine Einführung und zwei der drei Ereignisse des Märchens auf, aber die Mehrheit der Texte präsentiert entweder eine *Einführung/einen Rahmen* (26%) oder eine *Komplikation* (19%), die von einer *Einführung* begleitet ist oder nicht, was den Ergebnissen der in der zweiten Klasse von Suyapa und Valentin geschriebenen Texte entspricht. (s. Anhang 10.2: Tabelle 1: „Der Panzer des Frosches“, 2. Klasse, Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa)

Die Texte der Drittklässlerinnen und Drittklässler der Schule „Estados Unidos“ weisen dann auch entsprechend die Grundkategorien der Erzählung auf: 92% der Texte haben eine Einführung oder einen Rahmen, 60% präsentieren drei (3) Ereignisse und 24% enden mit dem Schluss der Originalgeschichte. Da 84% der Texte zumindest eine Evaluation enthalten, gelten sie ebenfalls als Geschichten im technischen Sinne. (s. Anhang 10.2: Tabelle 2 „Der Panzer des Frosches“, 3. Klasse, Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa)

Tabelle 17: Entwicklung der narrativen Superstruktur und zeitlich-logischen Folge in den Texten der Fallstudien

| | narrative Superstruktur | | | | zeitlich-logische Folge | | | |
|------------------------------|--|---|---|--|--|---|--|--|
| Suyapa (1. u. 2. Kl.) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 1.Kl. (November) ²⁹⁴ | <i>Die Schildkröte und die Enten</i> 2. Kl. (April) | | | <i>Der Panzer des Frosches</i> | <i>Die Schildkröte und die Enten</i> | | |
| | | Einführung/ Rahmen | | | | | | |
| Valentin (2. bis 4. Kl.) | <i>Der Maulwurf!</i> 2.Kl.(August) | <i>Die dumme Gans</i> 3. Kl. (Juni) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 3. Kl. (November) | „unruhige kleine Hexe“ 4. Kl. (April) | <i>Der Maulwurf!</i> 2. Kl. (August) | <i>Die dumme Gans</i> 3. Kl. (Juni) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 3. Kl. (November) | „unruhige kleine Hexe“ 4. Kl. (April) |
| | Komplikation | Ereignis (Komplikation + Auflösung) | Geschichte: Plot (Einleitung/Rahmen + 4 Ereignisse + Schluss) + 1 Evaluation | Geschichte: Plot (Einleitung/Rahmen + 2 Ereignisse + Schluss) + 2 Evaluationen | X | X | Bruch der zeitlich-logischen Folge, wird aber überwunden | X |
| Oscar (3. u. 4. Kl.) | <i>Onkel Kaninchen und Onkel Kojote</i> 3. Kl. (August) | <i>Darwins Fischlein</i> 4. Kl. (März) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 4. Kl. (November) | | <i>Onkel Kaninchen und Onkel Kojote</i> 3.Kl. (August) | <i>Darwins Fischlein</i> 4. Kl. (März) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 4. Kl. (November) | |
| | Geschichte: Plot (Einführung/ Rahmen + 2 Ereignisse + Schluss) + 1 Evaluation | Geschichte: Plot (Einführung/ Rahmen + 3 Ereignisse + Schluss) + 1 Evaluation | Geschichte: Plot (Einführung/ Rahmen + 5 Ereignisse + Schluss) + 2 Evaluationen | | X | X | Bruch der zeitlich-logischen Folge, wird aber überwunden | |
| Apolinaria (4. u. 6. Kl.) | <i>Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“: „Maria“</i> 4. Kl. (November) | <i>Der ohrlose König</i> 5. Kl. (November) | <i>Die Schildkröte und die Enten</i> 6. Kl. (18. April) | „die kleine Hexe...“ 6. Kl. (18. April) | <i>Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“: „Maria“</i> 4. Kl. (November) | <i>Der ohrlose König</i> 5. Kl. (November) | <i>Die Schildkröte und die Enten</i> 6. Kl. (18. April) | „die kleine Hexe...“ 6. Kl. (18. April) |
| | Geschichte = Plot (Einführung/ Rahmen + 10 Episoden (E2 y E3 Komplikation) + Schluss) + 2 Evaluationen | Narr = Geschichte { Plot (Einführung/ Rahmen + 7Episoden + Schluss) + 5 Evaluationen} + Moral | Narr = Geschichte {Plot (Einführung/ Rahmen + 6 Episoden + Schluss) + 1 Evaluation} + Moral | Geschichte = Plot (Einführung/ Rahmen + 3 Episoden + Schluss) + 3 Evaluationen | Bruch der zeitlich-logischen Folge | X | X | X |

²⁹⁴ Das Schuljahr beginnt im Februar und endet im November

Mit Erreichen der narrativen Struktur in der dritten Klasse, ist von der vierten bis sechsten Klasse sowohl in den Texten der Fallstudien („Der Panzer des Frosches“ von Oscar und „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“ von Apolinaria) als auch in den Texten der Vergleichsschule „Estados Unidos“ eine Differenzierung in der Expansion der Texte zu beobachten: neue Handlungen werden eingeleitet oder neue Eigenschaften, Bezüge und Charakteristika werden Individuen und/oder Eigenschaften zugewiesen, also bereits bestehenden Beziehungen und Charakteristika, was die Grundereignisse sowie die Geschichte im Allgemeinen bereichert. Diese Differenzierung zeigt sich im Anstieg des Prozentsatzes der Texte, die nicht nur die Grundereignisse der Erzählung darstellen, sondern auch andere Handlungen, Eigenschaften und Charakteristika dieser. Hier ein Beispiel: Während im dritten Schuljahr nur 52% der Texte die Haupteigenschaft der zentralen Figur der Erzählung beschrieben, d.h. „es wurde erzählt, dass (der Frosch) vor langer Zeit einen Panzer hatte, der ihn vor Wasser und Sonne schützte“ (Ligia, 3. Klasse, Schule „Estados Unidos“), ist diese Eigenschaft bereits entsprechend in 83%, 74% und 73% der Texte der vierten, fünften und sechsten Klasse enthalten. Gleichermaßen lässt sich ein Anstieg der Texte feststellen, die im Schluss nicht nur indizieren, dass der Frosch seinen Panzer verlor, sondern vor allem auch, dass dieser mit der Hoffnung zurückbleibt, ihn wieder zu bekommen (entsprechend 24%, 48%, 63% y 88% in der dritten, vierten, fünften und sechsten Klasse): „deshalb geht er zum Flussufer hinaus um zu schauen ob der Krebs rauskommt um ihm den Panzer zu geben.“ (Oscar, 4. Klasse, Fallstudie) oder „und immer wenn es regnet kommt der Frosch heraus, um am Ufer des Flusses zu singen in der Erwartung, dass der Krebs zurückkehrt und ihm seinen Panzer zurückgibt“ (Pastora, 6. Klasse, Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa). (s. Anhang 10.2: Tabellen 3.-6. Klasse „Der Panzer des Frosches“, Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa)

Die Kategorie der Evaluation zeigt sich früh in der Textentwicklung: 35% (9 Evaluationen) der Texte im zweiten Schuljahr in der Schule „Estados Unidos“ enthalten diese Kategorie bereits. Selbst dann, wenn die Texte noch keine narrative Kategorie als solche aufweisen, lässt sich erkennen, wie die Evaluation sich konsolidiert und mit der Expansion des Textes vermehrt eingesetzt wird. Das gilt nicht nur generell für den Prozentsatz der Texte, welche die Kategorie bereits enthalten, sondern auch für die Zahl der Evaluationen in jedem von ihnen: entsprechend 84% (42 Evaluationen), 91% (44 Evaluationen), 89% (45 Evaluationen) und 100% (90 Evaluationen) der Texte in der dritten, vierten, fünften und sechsten Klasse (s. Anhang 10.2: Tabellen 1 -5 (2.-6.) Klasse „Der Panzer des Frosches“, Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa).

In diesem Kontext gelangen Bamberg & Damrad-Frye zitiert in Boueke et al. „zu der aufschlussreichen Erkenntnis, dass der Gebrauch der evaluativen Mittel 5-jähriger *lokal* motiviert (an der Bildvorlage orientiert) ist, während die 9-jährigen im Unterschied dazu planvoll von den evaluativen Mitteln Gebrauch machen, und zwar immer mit Rücksicht auf den Gesamtzusammenhang der verbalisierten Ereignisse, auf deren *globale Struktur*.“ (Boueke et al., 1995: 186)

Hervorzuheben ist das frühe Auftreten der Evaluation in der Textentwicklung bei Kindern, da sie zwar Manifestation ihrer eigenen subjektiven Ausdrucksweise sind – daher ist ihre Verwendung auch „lokal motiviert“ – aber auch die Textentwicklung vorantreibt: „Die Texte der zweiten Klasse (und wohl ebenso der ersten, vgl. Weinhold, 2000), insbesondere aber des ersten Entwicklungsniveaus, zeugen von einem emotional aufgeladenen, z. T. geradezu emphatischen Zugang zum Schreibgegenstand. Diese Formen subjektiver Emotionalität helfen den Autoren, einen ersten Zugang zum Phänomen des Textes zu finden, und es ist gerade das emotional Überbordende, das die Textproduktion im Anfangsstadium allererst von Sinneinheit zu Sinneinheit vorantreibt.“ (Augst et al., 2007: 353)

7.1.2 Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz

Der Prozess der Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz durch das sprachliche Zeichen stellt die jungen Schreiberinnen und Schreiber vor das Problem, eine Referenz zu schaffen, die entweder dazu tendiert in ihrer inneren Sprache (z.B. „se subió en la espalda de Camilo“ (stieg auf den Rücken von Camilo) (s. Abb. 3a: Text „Der Maulwurf!“, Valentin, 2. Kl.) zu verbleiben oder im außersprachlichen Kontext der Sprecherinnen und Sprecher („y le dijo el hombre y (a) qué horas viene“ (Und der Mann sagte und um wie viel Uhr kommt sie.)), (s. Abb. 13: Text „die kleine Hexe...“, Apolinaria, 6. Kl.). Gelingt es nicht, dieses Problem zu bewältigen, wird in ihren Texten entweder keine Referenz gebildet, was ihnen einen prädikativen Charakter verleiht, oder die Referenz wird über sympraktische Ausdrücke oder deiktische Elemente gebildet, die den Texten einen sympraktischen Charakter verleihen. In beiden Fällen werden außersprachliche indexikale Beziehungen hergestellt, welche die referentielle Identität des Textes und damit seine Kohärenz beeinträchtigen. Weitere Beispiele in „Prädikativer und/oder sympraktischer Charakter 1“, Tabelle 19 „Probleme mit Auswirkungen auf Kohärenz und textuelle Homogenität von der ersten bis sechsten Klasse in den Fallstudien“.

Dieser Prozess ist von grundlegender Bedeutung für die Bildung innersprachlicher indexikaler Beziehungen zwischen der ersten und zweiten Nennung der Referenz und damit für die referentielle Identität und die selbststeuernde Sprache. Im von Suyapa zu Beginn der zweiten Klasse geschriebenen Text „Die Schildkröte und die Enten“ ist dies bereits

gewährleistet. Wie sich allerdings in den Texten „Der Panzer des Frosches“ von Valentin und „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ von Oscar bis hin zu den von Apolinaria entsprechend in der fünften und sechsten Klasse geschriebenen Texten „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“ erkennen lässt, beginnt sich diese Entwicklung mehr oder weniger nachhaltig erst ab der dritten Klasse zu zeigen (s. u. Tabelle 18: „Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz in den Texten der Fallstudien“). Diese Tendenz stimmt mit den Ergebnissen Bouekes et al. überein: „Den grundlegenden Erfordernissen der Textkonstitution genügen die 9-jährigen aber durchaus [...], die im Vergleich zu den Leistungen der 7-jährigen in mancher Hinsicht sehr weit entwickelt ist“ (Boueke et al., 1995: 182).

Der Entwicklungs- und Konsolidierungsprozess der Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz zeigt sich zudem im prozentual immer geringerem Vorkommen *nicht explizit genannter Subjekte oder Referenzen sowie sympraktischer Ausdrücke oder deiktischer Elemente* in den Texten „Der Panzer des Frosches“ der dritten bis sechsten Klasse in der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa: Die Präsenz nicht explizit genannter Subjekte oder Referenzen in den Texten der dritten bis zur sechsten Klasse sinkt entsprechend von 31% über 17% und dann 19% auf 3%. Sympraktische und deiktische Ausdrücke verringern sich von 54% über 35% und 22% auf 12%. Diese progressive Reduktion bestätigt sich weiter in den Texten der vierten bis sechsten Klasse „Die unruhige kleine Hexe“ derselben Schule, in denen die Präsenz dieser Elemente sogar Null beträgt. (s. Anhang 10.2: Tabellen 1-5 „Der Panzer des Frosches“. 2. bis 6. Kl. und Tabellen 6-7 „Die unruhige kleine Hexe“. 4. und 6. Kl., Schule „Estados Unidos“ Tegucigalpa).

Es ist jedoch wichtig, hervorzuheben, dass der Prozess der Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz eng mit dem Komplexitätsgrad des geschriebenen Textes zusammenhängt. Die Texte „unruhige kleine Hexe“ von Valentin und „die kleine Hexe...“ von Apolinaria, die entsprechend in der vierten und sechsten Klasse geschrieben wurden, belegen dies (s. u.: Tabelle 19 „Probleme mit Auswirkungen auf Kohärenz und textuelle Homogenität von der ersten bis sechsten Klasse in den Fallstudien“). Diese Texte weisen Probleme bei der Einführung einer oder mehrerer Referenzen auf. Referenzen werden mit einem bestimmten Ausdruck eingeführt, als ob sie bereits existierten und die Leserin/der Leser bereits über eine pragmatische Präsupponierung dieser verfügte: „das andere Tier“ (s. Abb. 16: Text „unruhige kleine Hexe“. Valentin, 4. Kl.) und „die Frau“, „der Mann“, „die Schleiereule“ (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“. Apolinaria, 6. Kl.).

Wie bereits in den Fallstudien Valentins und Apolinarias erwähnt, basiert die Geschichte über die kleine Hexe, die beide erzählen wollten, nicht auf einer geschriebenen Geschichte, sondern auf einer Geschichte, die sie in ihrer Gemeinde gehört haben. Sie gehört also zum

Imaginären ihrer Gemeinde, d.h. zur oralen Tradition. Diese Geschichten verfügen zwar über eine narrative Struktur, aber ihr prädikativer Charakter und die Präsenz sympraktischer Ausdrücke und deiktischer Elemente (s. die Geschichte „Schleiereulen“ in der Fußnote 291) führen dazu, dass sie nur im Kontext der Sprecherinnen und Sprecher verstanden werden können, die bereits über dieses Wissen verfügen und damit sowohl über die Referenten als auch über die referentiellen Indices, die in diesen mündlichen Erzählungen erscheinen. Die *Transformation dieser oralen Geschichten in geschriebene Geschichten* erfordert einen gewissen Grad an Reflektion über den grundlegenden Unterschied zwischen mündlichen und geschriebenen Texten, der auf diesem Niveau der Schriftentwicklung noch außerhalb der Reichweite liegt. Während beim oralen Text die Sprecherinnen/Sprecher (sowie ihre parasprachlichen und außersprachlichen Mittel wie Intonation, Rhythmus, Pausen, Mimik, Gestik...) vor Ort sind und die Erzählerin/den Erzähler jederzeit befragen können und außerdem der komplettierende situative Kontext gegeben ist, gilt dies für geschriebene Texte nicht. Deswegen muss ein verbaler oder synsemantischer Kontext entwickelt werden, der die notwendigen Erklärungen und Ergänzungen liefert.

Das erklärt den absolut signifikanten Unterschied zwischen den Texten Valentins und Apolinarias auf der einen Seite und den Kindern der Vergleichsschule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa auf der anderen, die in den gleichen Klassenstufen und nach der gleichen Anleitung und »Vorgabe« „Die unruhige kleine Hexe“ geschrieben wurden. Erstere weisen einen prädikativen und sympraktischen Charakter auf, der bei letzteren nicht gegeben ist. Dieser Unterschied lässt sich darauf zurückführen, dass die Geschichten im ersten Fall inspiriert sind von oralen Erzählungen über Hexen, welche die Kinder in ihrer Gemeinde gehört haben, während die Kinder der Schule „Estados Unidos“ ihre Geschichten auf Basis einer Bildergeschichte schrieben, die allerdings wiederum Elemente enthält, die „literarische Muster“ aus Kindergeschichten wachrufen, die sie gelesen haben oder die ihnen vorgelesen wurden („Zauberstäbchen“, „magischer Teppich“, „fliegender Teppich“, ...) ²⁹⁵. In dieser Stufe der Textentwicklung der Kinder, verlieren auf mündlichen Erzählungen basierende Texte nur schwer ihren „oralen Charakter“. Es ist wesentlich leichter, Texte zu schreiben, die auf schriftlichen Quellen basieren oder von solchen inspiriert sind.

Hervorzuheben ist der Gebrauch des „indirekten Diskurses“ in den analysierten Texten, da seine Präsenz nicht nur eine metapragmatische Entwicklung der Sprache zeigt, d.h. die Konstruktion innersprachlicher indexikaler Beziehungen (Typ 2), bei denen das

²⁹⁵ „Die kleine unruhige Hexe wollte auf ihren *magischen Teppich* aufsteigen also *zauberte sie, damit er fliegen* (und) sie in den Himmel heben würde... sie stieg auf den Teppich und der Teppich flog...“ (Keneth, 9 Jahre, 4. Klasse, Schule „Estados Unidos“); „an einem sonnigen Nachmittag ging die kleine Hexe raus, um auf ihrem Teppich zu fliegen... sie *verzauberte* ihn mit dem Spruch *abra cadabra dieser Teppich soll fliegen können* sie setzte sich auf ihn und hob ab *der Zauberspruch* hatte funktioniert und er hob sie in den Himmel.“ (Jefferson, 11 Jahre, 6. Klasse, Schule „Estados Unidos“)

Referenzobjekt sprachlicher Art ist²⁹⁶, während es bei innersprachlichen indexikalen Beziehungen (Typ 1) nicht sprachlicher Art ist²⁹⁷ (s. u. Tabelle 18: „Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz in den Texten der Fallstudien“), sondern auch einen Sprecher- oder Referenzwechsel im Diskurs expliziert, sofern dieser notwendig ist, damit die Leserin/ der Leser dem Text folgen kann.

Suyapa lässt zwar in der zweiten Klasse in ihrem Text „Die Schildkröte und die Enten“ ihre Hauptfigur sprechen, aber markiert den Wechsel zwischen Erzählung und Intervention ihrer Protagonistin nicht. Aus diesem Grund ist ihr Text beim ersten Lesen nur schwer zu verstehen: „... cuando uno lo molesta esconde la cabeza en mi casita cerrada allí vive...“ (... wenn einer sie stört versteckt sie den Kopf in meinem geschlossenen Häuschen) (s. Abb.2: Text „Die Schildkröte und die Enten“. Suyapa, 2. Kl.). Ab der dritten Klasse wird der indirekte Diskurs angemessen verwendet und verursacht offensichtlich ab diesem Punkt keine größeren Probleme mehr. Eine Ausnahme ist der in der vierten Klasse von Apolinaria geschriebene Text „María“, in dem die junge Schreiberin den indirekten Diskurs verwendet, ohne den Sprecher- oder Referenzwechsel wie notwendig zu markieren, was das Textverständnis erschwert: „y le dijo Carlos María me aceptas a mí no Carlos y yo Efraín con usted si me casaré así me gusta María“ (und Carlos sagte ihr Maria akzeptierst du mich nein Carlos und [ich] (mich) Efraín dich werde ich schon heiraten so gefällt es mir Maria) (Z. 22-24) (s. Abb. 10: Text „Brief an die Jury des Wettbewerbs ‚Der beste Leser‘“ Apolinaria, 4. Kl.).

Die erläuterten Ergebnisse erlauben eine bessere Klärung beim Vergleich mit den Ergebnissen der Texte der dritten bis sechsten Klassen der Schule „Estados Unidos“, da diese erst ab der sechsten Klasse einen konsolidierten Gebrauch des indirekten Diskurses aufweisen: 97% dieser Texte verwenden die Form systematisch. Entsprechend 54%, 52% und 59% der Texte der dritten bis fünften Klasse zeigen dagegen die Tendenz, den indirekten Diskurs nicht adäquat zu markieren. Sie weisen damit die Kategorie „Nicht-Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel im Diskurs oder Text“ auf. In diesen Fällen wird tendenziell kein Unterschied zwischen der Erzählung und der Intervention der Figuren gemacht oder ein Sprecherwechsel im Diskurs nicht markiert²⁹⁸, z.B. durch die Verwendung

²⁹⁶ Beispiel: im Ausdruck „y el coyote ... le dijo hoy si te como“ (und der Kojote ... sagte ihm heute fresse ich dich doch) (Z. 11 - 12) ist „hoy si te como“ („heute fresse ich dich doch“) der textuelle Referent von „y el coyote le dijo“ („und der Kojote ... sagte ihm“) (s. Abb.7: Text „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“. Oscar, 3. Kl.).

²⁹⁷ Beispiel: „... un conejo... se encontró con un coyote y (él) le dijo“ („ein Kaninchen ... traf sich mit einem Kojoten und ... es ihm sagte“) (Z. 2- 4). „un conejo“ („ein Kaninchen“) und „él“ („es“) (in der spanischen Version nicht explizit genanntes Subjekt) und „un coyote“ („ein Kojote“) und „le“ („ihm“) beziehen sich jeweils auf die nicht-sprachlichen Objekte „Kaninchen“ und „Kojote“ (s. Abb.7: Text „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“, Oscar, 3. Kl.).

²⁹⁸ „Und der Krebs folgte ihm leih mir deinen Panzer“ (Mario, 8 Jahre, 3. Klasse, Schule „Estados Unidos“); „und der Frosch sagte ihm nein ja leih mir ihn doch bitte schlüpf doch mit mir zusammen drunter wir passen hier nicht beide drunter du musst rausgehen“ (Kelin, 11 Jahre, 5. Klasse, Schule „Estados Unidos“)

Tabelle 18: Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz in den Texten der Fallstudien

| | Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz: innersprachliche indexikale Beziehungen (Typ 1) | | | | Innersprachliche indexikale Beziehungen (Typ 2: indirekter Stil) | | | |
|------------------------------|--|--|--|---|--|---|--|---|
| Suyapa (1. u. 2. Kl.) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 1. Kl. (November) | <i>Die Schildkröte und die Enten</i> 2. Kl. (April) | | | <i>Der Panzer des Frosches</i> | <i>Die Schildkröte und die Enten</i> | | |
| | - | X | | | - | - | | |
| Valentin (2. bis 4. Kl.) | <i>Der Maulwurf!</i> 2. Kl. (August) | <i>Die dumme Gans</i> 3. Kl. (Juni) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 3. Kl. (November) | <i>„unruhige kleine Hexe“</i> 4. Kl. (April) | <i>Der Maulwurf!</i> 2. Kl. (August) | <i>Die dumme Gans</i> 3. Kl. (Juni) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 3. Kl. (November) | <i>„unruhige kleine Hexe“</i> 4. Kl. (April) |
| | - | - | X (Hauptfigur und zentrale Nebenfiguren) | X (Hauptfigur) | - | - | X | X |
| Oscar (3. u. 4. Kl.) | <i>Onkel Kaninchen und Onkel Kojote</i> 3. Kl. (August) | <i>Darwins Fischlein</i> 4. Kl. (März) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 4. Kl. (November) | | <i>Onkel Kaninchen und Onkel Kojote</i> 3. Kl. (August) | <i>Darwins Fischlein</i> 4. Kl. (März) | <i>Der Panzer des Frosches</i> 4. Kl. (November) | |
| | X (Hauptfigur und zentrale Nebenfiguren) | X (Hauptfigur) | X (Hauptfigur und zentrale Nebenfiguren) | | X | X | X | |
| Apolinaria (4. u. 6. Kl.) | <i>Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“: „Maria“</i> 4. Kl. (November) | <i>Der ohrlose König</i> 5. Kl. (November) | <i>Die Schildkröte und die Enten</i> 6. Kl. (18. April) | <i>„die kleine Hexe...“</i> 6. Kl. (18. April) | <i>Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“: „Maria“</i> 4. Kl. (November) | <i>Der ohrlose König</i> 5. Kl. (November) | <i>Die Schildkröte und die Enten</i> 6. Kl. (18. April) | <i>„die kleine Hexe...“</i> 6. Kl. (18. April) |
| | X (Hauptfigur) | X (Hauptfigur und zentrale Nebenfiguren) | X (Hauptfigur und zentrale Nebenfiguren) | - | - | X | X | X |

des Vokativs. Für die Leserinnen und Leser ist daher der Diskurs nur schwer zu verfolgen, obwohl nur zwei (2) Sprecher intervenieren und der Text von Bildern begleitet wird.

7.1.3 Beziehung zwischen alter Information (»topic«) und neuer (»comment«)

Die Expansion und Kontinuität der Information im Text erfolgt über die Einführung neuer Individuen, Eigenschaften, Beziehungen und/oder Welten sowie ihrer Verbindung mit oder Zuweisung zu mindestens einem der bereits eingeführten Individuen, Objekte oder einer der Welten. Es muss also eine Beziehung zwischen alter und neuer Information ausgedrückt werden, d.h. zwischen topic und comment. (s. Abschnitt 2.1.4 der vorliegenden Arbeit)

Mit der textuellen Expansion stehen die jungen Schreiberinnen und Schreiber vor der Herausforderung, wie diese neue Information (»comment«) mit der alten bereits bestehenden Information (»topic«) zu verbinden und zu integrieren ist, damit die Textkontinuität und damit auch die Kohärenz und Homogenität des Textes gewährleistet ist.

Solange die Textexpansion über die Zuweisung von Eigenschaften und Beziehungen zu den bereits bestehenden Individuen erfolgt und nicht mehr als zwei (2) solche Individuen vorkommen, verläuft sie ohne größere Probleme, wie sich am von Suyapa in der zweiten Klasse geschriebenen Text „Die Schildkröte und die Enten“ erkennen lässt: Ohne größere Schwierigkeiten weist die junge Schreiberin dem Topic ihres Textes, d.h. „der Schildkröte“, die Eigenschaften „es un animal“ (sie ist ein Tier) und „que sale de noche“ (das in der Nacht ausgeht) zu sowie die Beziehung „cuando uno lo molesta esconde la cabeza“ (wenn einer sie stört versteckt sie den Kopf). Dieser Prozess zeigt sich mit ähnlichen Resultaten auch in den Texten Valentins und Oscars, die von der zweiten bis vierten Klasse geschrieben wurden, sowie in den Texten „Der Panzer des Frosches“ und „Die unruhige kleine Hexe“ der dritten bis sechsten Klasse der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa. Diese Texte, in denen es nie mehr als zwei (2) Individuen gibt, werden ohne größere Probleme über die Zuweisung neuer Eigenschaften und Beziehungen zu den bereits bestehenden Individuen erweitert (s. Tabelle 2 bis 5 im Anhang 10.2: Anstieg des Prozentsatzes der Zuweisung neuer Eigenschaften oder Beziehungen in der Einführung, den Ereignissen und/oder im Schluss des Textes „Der Panzer des Frosches“. 3.-6. Klasse. Schule „Estados Unidos“).

Erfolgt die Textexpansion jedoch über die Einführung neuer Individuen (Personen, Orte) und geht über zwei (2) Individuen hinaus, stehen die jungen Schreiberinnen und Schreiber in dieser ersten Phase der Textentwicklung vor dem Problem, sie mit den bereits bestehenden Individuen in Bezug zu setzen. Das ist im Ausdruck „y decía la mamá ¡qué se haría mi hijo!“ (und die Mutter sagte was passiert mit meinem Sohn!) im von Oscar Mitte der dritten Klasse

geschriebenen Text „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ erkennbar (s. Abb. 7): das neue Individuum, „la mamá“ (die Mutter) wird eingeführt, aber es wird nicht spezifiziert, um wessen Mutter es sich handelt. Am deutlichsten tritt dieses Problem im von Apolinaria in der vierten Klasse geschriebenen Text „María“ zutage, in dem sieben (7) neue Individuen eingeführt werden²⁹⁹: Propositionen wie „Un día los dos se fueron para la hacienda **del papá**“ (Eines Tages gingen die beiden zum Landgut des Vaters), „y **(a) la mamá** le decían Ramona“ (und die Mutter nannte man Ramona) und „y se unieron todos los muchachos... **Braulio (y) Transito**“ (und all die Jungen und Mädchen schlossen sich an ... Braulio (und) Transito) spezifizieren nicht, um wessen Vater oder Mutter es sich handelt oder wer Braulio und Transito sind. Diese neuen Individuen werden also nicht mit bereits eingeführten Individuen in Bezug gesetzt. Der fehlende Bezug zwischen alter und neuer Information verleiht dem Text prädikativen Charakter: in dieser Studie *prädikativer Charakter 2*. (s. u.: „Prädikativer Charakter 2“ in der Tabelle 19 „Probleme mit Auswirkungen auf Kohärenz und textuelle Homogenität von der ersten bis sechsten Klasse in den Fallstudien“)

Allerdings ist zu betonen, dass dieses Problem in den von Apolinaria in der fünften und sechsten Klasse geschriebenen Texten „Der ohrlöse König“ und „Die Schildkröte und die Enten“ nicht auftritt und sie im ersten der beiden Texte sogar zwei neue Individuen einführt und sie in angemessener Form mit den bereits bestehenden Individuen verbindet, im ersten Fall mit „dem König“ und im zweiten mit der Welt/dem Ort „la montaña del pueblo“ (der Dorfberg): „en esa noche llegó *un barbero joven* y le dijo el rey...“ und „y *un joven* que pasaba por ahí (por la montaña del pueblo)...“ („In jener Nacht kam *ein junger Barbier* und der ohrlöse König sagte ihm ...“ und „*ein Junge* der da (auf dem Berg des Dorfes) vorbei kam“).

Im Verlauf der Textentwicklung ist von Bedeutung, dass die Expansion und Kontinuität des Textes mit der Einführung neuer Individuen (Personen, Welten) und ihrer Verbindung mit bereits bestehenden erst ab der dritten Klasse erfolgt, und dass ihre Konsolidierung relativ ist, d.h. je komplexer das Thema, das erzählt werden soll, umso mehr Zeit und Anstrengung erfordert es von den jungen Schreiberinnen/Schreibern: die Anzahl neuer Individuen, neuer Eigenschaften und Beziehungen, die sie den bereits bestehenden Individuen, Eigenschaften und Beziehungen zuweisen wollen, die Anzahl der Ereignisse und Episoden im Text etc. Das erklärt, warum Apolinaria im Text „María“ so viele Schwierigkeiten hat. Die Expansion, die diese junge Schreiberin bei ihrem Text erreichen wollte, ist von so hoher Komplexität, dass sie ihm nicht die notwendige Kontinuität verleihen kann und damit die Kohärenz und textuelle Homogenität stark beeinträchtigt werden.

²⁹⁹ Außer María, der Hauptfigur der Erzählung, gibt es Carlos, den Vater, die Mutter, Efrain, Emma, Braulio und Transito.

7.1.4 Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen

Alle für das Verständnis des Textes, also des dargestellten Topics, relevanten Informationen, die von den Leserinnen/Lesern weder über die präsentierten Informationen noch über die Gesamtheit der mit den präsentierten Informationen zusammenhängenden Rahmen oder *frames* inferiert werden können, müssen ergänzt werden. Die Erfüllung dieser Bedingung für die Kohärenz und textuelle Homogenität erfordert zudem eine lange Phase der Textentwicklung, die über die sechste Klasse hinaus andauern kann. Entsprechend zeigen sich diese Schwierigkeiten auch von den ersten Texten wie „Der Maulwurf!“, von Valentin in der zweiten Klasse geschrieben, bis zum von Apolinaria in der sechsten Klasse geschriebenen Text „die kleine Hexe...“.

In diesem Kontext sind die folgenden in den analysierten Texten dargestellten Probleme von Bedeutung: „singeladene“ prädikative Formulierungen, die Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen und die „Infravollständigkeit der Information“.

Die Existenz „*singeladener*“ prädikativer Formulierungen oder „*Sinnkonzentrate*“ stellt eine Charakteristik der ersten Texte der Schreibanfängerinnen und –anfänger dar. Der erste Text Suyapas Ende der ersten Klasse zeigt das: Die Formulierungen „sapo solo“ (Frosch allein) und „paseo de noche“ („ich gehe in der Nacht spazieren“ bzw. „Spaziergang in der Nacht“), die ihren Text „Der Panzer des Frosches“ bilden, sind „Sinnkonzentrate“ (s. Abb. 11). 44% der Texte aus der zweiten Klasse der Schule „Estados Unidos“ fallen ebenfalls unter diese Kategorie (s. Anhang 10.2: Tabelle 1 „Der Panzer des Frosches“. 2. Klasse. Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa) In dieser Anfangsphase der schriftlichen Textentwicklung bleibt die Textinformation noch eng mit der „inneren Sprache“ verbunden. Diese Formulierungen sind jedoch bereits wesentlicher Ausdruck dafür, dass der Textentwicklungsprozess begonnen hat.

Die Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen, die zum *prädikativen Charakter 3* führen, wie er in dieser Arbeit genannt wird, ist in den Texten von der ersten bis sechsten Klasse häufig. Die extremsten Fälle dieser Kategorie sind die zuvor aufgeführten: die Präsenz „singeladener“ Formulierungen, die zu Beginn der Textentwicklung auftritt, und die „Infravollständigkeit“ der Information, die eher im Prozess der Textexpansion auftritt.

Beispiele für die Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen aus den Fallstudien der vorliegenden Arbeit finden sich in *prädikativer Charakter 3* in der Tabelle 19 „Probleme mit Auswirkungen auf Kohärenz

und textuelle Homogenität von der ersten bis sechsten Klasse in den Fallstudien“ sowie in den Tabellen 2 bis 5: „Der Panzer des Frosches‘. (3. bis 6.) Klasse. Schule ‚Estados Unidos‘, Tegucigalpa“ (s. Anhang 10.2). Anhand der Tabellen lässt sich erkennen, dass ein deutlicher Prozentsatz der Texte diese Probleme aufweist: entsprechend 50%, 48%, 22% und 33% von der dritten bis sechsten Klasse. Zweifellos hängt diese Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen mit der Tendenz solcher Informationen zusammen, in der „inneren Sprache“ der jungen Schreiberinnen/Schreiber zu verbleiben.

In dieser Kategorie sticht besonders die *Nicht- Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel im Diskurs oder Text* hervor, die Verwirrung oder Zweideutigkeiten hervorruft, welche die textuelle Kohärenz beeinträchtigen. Auch die Überwindung dieses Problems benötigt eine lange Phase. Es tritt daher in den von der dritten bis sechsten Klasse geschriebenen Texten auf. Hier ein Beispiel aus dem von Oscar in der dritten Klasse geschriebenen Text „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“: Der Proposition „y se fue a buscar un tapón de chichicaste“ (und ging einen Chichicastekorken suchen) steht „y dijo la mamá ¡qué se haría mi hijo!“ (und die Mutter sagte was passiert mit meinem Sohn!) voran (s. Abb. 17). Die Leserinnen und Leser inferieren hier sicherlich, dass die erste Proposition von der Mutter handelt, da zuletzt von ihr gesprochen wurde, aber in Wirklichkeit geht es um den Protagonisten der Geschichte, das Kaninchen. Ein weiteres Beispiel ist die Propositionsfolge „Y se iba para la montaña y vigiaba a la mujer cuando quedaba sola. y no tenía hijos y no salía para ningún lado.“ (und sie ging in den Wald und lauerte der Frau auf als sie allein war und sie hatte keine Kinder und ging nirgendwohin aus) des von Apolinaria in der sechsten Klasse geschriebenen Textes „die kleine Hexe...“ (s. Abb. 23). Da zuletzt von der Frau gesprochen wurde, die ‚im Haus aus bahareque und galera lebt‘, und es keinen expliziten Subjektwechsel gibt, nehmen die Leserinnen/Leser an, dass weiterhin über die gleiche Referenz gesprochen wird, aber stattdessen hat in dieser Propositionsfolge ein Sprecherwechsel stattgefunden: „Y (la brujita) se iba para la montaña y vigiaba a la mujer cuando quedaba sola. y (la mujer) no tenía hijos y no salía para ningún lado.“ (die kleine Hexe) ging in den Wald und lauerte der Frau auf als sie allein war und (die Frau) hatte keine Kinder und ging nirgendwohin aus).

Die Nicht- Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel zeigt sich auch in den Texten der dritten bis fünften Klasse der Schule „Estados Unidos“: entsprechend 54%, 52% und 59%. Es lässt sich sogar von Klassenstufe zu Klassenstufe ein Anstieg feststellen, der durch die verstärkte Textexpansion erklärt werden kann. In der sechsten Klasse verringert sich dieses Problem dann allerdings deutlich auf 3%, obwohl die Textexpansion weiter ansteigt. (s. Anhang 10.2: Tabellen 2 bis 4)

Tabelle 19: Probleme mit Auswirkungen auf die Kohärenz und textuelle Homogenität von der ersten bis zur sechsten Klasse in den Fallstudien

Suyapa (1. u. 2. Kl.)

| Der Panzer des Frosches | Die Schildkröte und die Enten | | |
|---|-------------------------------|--|--|
| I. Prädikativer und sympraktischer Charakter | | | |
| <i>prädikativer Charakter 3: Nicht-Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen</i> | | | |
| „singeladene“ prädikative Formulierungen: „Frosch allein“, „paseo de noche“ („ich gehe in der Nacht spazieren“ oder „Spaziergang in der Nacht“) | | | |

Valentin (2. bis 4. Kl.)³⁰⁰

| Der Maulwurf! | Die dumme Gans | Der Panzer des Frosches | „kleine unruhige Hexe“ |
|--|---|---|--|
| I. Prädikativer und sympraktischer Charakter | | | |
| <i>prädikativer und/oder sympraktischer Charakter 1: Nichteinführung oder unangemessene Einführung einer oder mehrerer Referenzen (Individuen) verursacht außersprachliche indexikale Beziehungen. Wirkt sich auf die referenzielle Identität aus.</i> | | | |
| - „... se subió en la espalda de Camilo...“ („stieg auf den Rücken von Camilo“) Nicht explizit genanntes Subjekt (K) | Einführung der Referenzen durch einen bestimmten Ausdruck und ein deiktisches Pronomen: „der Fuchs sah sie mit seinen großen Ohren und seinen leuchtenden Augen an“ (K) | | Einführung einer der Referenzen durch einen bestimmten und sympraktischen Ausdruck: „... el otro animal...“ (<i>das andere Tier</i>) (Rahmen und K1) |
| <i>prädikativer Charakter 3: Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen</i> | | | |
| | „der Fuchs konnte sich nicht bewegen“: Warum konnte sich der Fuchs nicht bewegen? (Aufl.) | „...und der Frosch und er fiel ins Wasser“: Warum fiel der Frosch ins Wasser? (K 3) | |
| II. Episodenüberlagerung: <i>verursacht</i> einen Bruch der zeitlich-logischen Folge und der Gesamtkohärenz des Textes | | | |
| | | Ereignis 4 erfolgt vor Ereignis 3 | |

Oscar (3. u. 4. Kl.)³⁰¹

| Onkel Kaninchen und Onkel Kojote | Darwins Fischlein | Der Panzer des Frosches | |
|--|--|-------------------------|--|
| I. Prädikativer und sympraktischer Charakter | | | |
| <i>prädikativer und/oder sympraktischer Charakter 1: Nichteinführung oder unangemessene Einführung einer oder mehrerer Referenzen (Individuen) verursacht außersprachliche indexikale Beziehungen. Wirkt sich auf die referenzielle Identität aus.</i> | | | |
| | <i>Einführung einer der Referenzen durch ein deiktisches Pronomen: „und [es sagt dass] es ihnen sagte dass es ans Meeresufer gehen würde“ (K1)</i> | | |
| <i>prädikativer Charakter 2: Fehlende Beziehung zwischen alter Information (topic) und neuer Information (comment): wirkt sich auf die Expansion und Kontinuität der Information aus.</i> | | | |

³⁰⁰ Zu einem besseren Verständnis der Beispiele siehe Superstrukturen der Texte Valentins (Schemata 8 bis 11)

³⁰¹ Zu einem besseren Verständnis der Beispiele siehe Superstrukturen der Texte Oscars (Schemata 12 bis 14)

| | | | |
|---|--|---|--|
| Das neue Individuum, „die Mutter“, wird mit keinem bereits bestehenden verbunden: „und die Mutter sagte was passiert mit meinem Sohn!“ | | | |
| <i>prädikativer Charakter 3: Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen</i> | | | |
| Nicht- Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel im Diskurs oder Text: „und ging einen Chichicastekorken suchen und steckte ihn ihm in den Hintern“: Wer ging einen Chichicaste-Korken suchen und wer steckte ihn ihm in den Hintern? (K2) | | | |
| II. Infravollständigkeit der Information | | | |
| III. Episodenüberlagerung: <i>verursacht</i> einen Bruch der zeitlich-logischen Folge und der Gesamtkohärenz des Textes | | | |
| | | Ereignis 3 (K3) erfolgt vor Ereignis 1 (Auf1.1) | |

Apolinaria (4. bis 6. Kl.)³⁰²

| Erzählung „Maria“ | Der ohrlose König | Die Schildkröte und die Enten | „die kleine Hexe...“ |
|---|-------------------|-------------------------------|---|
| I. Prädikativer und sympraktischer Charakter | | | |
| <i>prädikativer und/oder sympraktischer Charakter 1: Nichteinführung oder unangemessene Einführung einer oder mehrerer Referenzen (Individuen) verursacht außersprachliche indexikale Beziehungen. Wirkt sich auf die referenzielle Identität aus.</i> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - „... se entraron al salón...“ (... gingen sie ins Wohnzimmer ...): nicht explizit genanntes Subjekt (E5) - „und Maria sang <i>ihnen</i> ein Lied: deiktisches „ihnen“ (E5) - Wer bekam einen Brief aus der Hauptstadt?: „... kam bei <i>ihm</i> ein Brief aus der Hauptstadt ... <i>des Mädchens</i> ...“. Deiktisches „ihm“ (E9) - um welches „Mädchen“ (niña) handelt es sich? sympraktischer Ausdruck (E9) - „und <i>beide</i> suchten die Trauzeugin“ Deiktisches „beide“ (UIP1) | | | <ul style="list-style-type: none"> - Einführung eines neuen Individuums durch einen bestimmten Ausdruck: - „die Frau“ (E 1), „der Mann“ (E 2), „die Schleiereule“ (E 3) - Wer kommt um Punkt 12 Uhr Mitternacht? (K-E 3) |
| <i>prädikativer Charakter 2: Fehlende Beziehung zwischen alter Information (topic) und neuer Information (comment): wirkt sich auf die Expansion und Kontinuität der Information aus.</i> | | | |
| <p>Einführung eines oder mehrerer neuer Individuen ohne eine Beziehung zu einem oder mehreren bereits bestehenden Individuen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „... <i>zum Landgut des Vaters</i>“ (wessen Vaters?) (E1) - „ <i>und all die Jungen und Mädchen schlossen Sich ... Braulio (und transitio)</i> Wer sind „Braulio und Transito“? (E2) <p>Information/Proposition ohne Verbindung zur vorherigen oder nachfolgenden Episode (E):</p> <ul style="list-style-type: none"> - „<i>und Efrains Schwester hieß emma</i>“ (UIP2) in Bezug auf E4 und E5 - „<i>und beide suchten die Trauzeugin</i>“ (UIP1) in Bezug auf E5 und E6 | | | <p><i>Rahmenwechsel in Episode 3 ist über den Rahmen der Episode 2 nicht zugänglich:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Der Mann war in den Vereinigten Staaten und plötzlich erscheint er im Haus aus Bahareque und Galera</i> |
| <i>prädikativer Charakter 3: Nicht-Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Informationen</i> | | | |

³⁰² Zu einem besseren Verständnis der Beispiele s. Superstrukturen Apolinaris Texte (Schemata 15 bis 18)

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Nicht-Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel im Diskurs oder Text:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer „bedeckte sich (sein Gesicht mit) einem Tuch“? Nicht explizit genanntes Subjekt (E7) | <ul style="list-style-type: none"> - In Ereignis 6 und seinem Bezug zu Ereignis 5: Warum hörte man beim Spiel der Zuckerrohrflöte „Der König ist ohrlös...“? - In der Auflösung von Episode 7, die sie mit dem Schluss verbindet: Wie kommt es, dass der König zunächst „wütend/beschämt“ ist und dann akzeptiert, dass das ganze Volk sein Geheimnis kennt? | <ul style="list-style-type: none"> - Warum gingen sie (die Schildkröte und die Enten) einen Stab suchen (E4)? | <p>Nicht-Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel im Diskurs oder Text:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer ging in den Wald und lauerte wem auf? Wer hatte keine Kinder und ging nie aus? (Ereignis1-Episode1) |
| <p>II. Infravollständigkeit der Information</p> | | | |
| <p><i>Auf der Ebene der Unterkategorien einer Episode</i></p> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Keine Informationen darüber, was K4 auslöste „und Carlos fing an heftig zu weinen“. - Keine Informationen über die Ursache von K7. - Es wird kein neuer (Ort) Rahmen spezifiziert (E9) | | | |
| <p><i>Auf Episodenebene</i></p> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Weder Komplikation noch Auflösung (E1) - Keine Auflösung (E4) | | | |
| <p>III. Episodenüberlagerung: <i>verursacht</i> einen Bruch der zeitlich-logischen Folge und der Gesamtkohärenz des Textes</p> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - E6 findet möglicherweise vor E1 statt. - E8 geschieht vor E6 und E7. - E10 erfolgt vor E6. | | | |

Die „Infravollständigkeit der Information“ stellt einen weiteren bedeutenden Fall der Nicht-Explizierung der für das Verständnis des Diskurses oder Textes notwendigen Informationen dar, der in den Geschichten der Schreibanfängerinnen und –anfänger auftritt und ernste Probleme der Kohärenz und textuellen Homogenität verursachen kann. Dieses Problem stellt sich auch, wenn keine Informationen über die Ursache einer Unterkategorie (Rahmen, Komplikation und/oder Auflösung) eines Ereignisses oder einer Episode gegeben werden oder noch schwerwiegender, wenn eine der Unterkategorien fehlt. Vor allem tritt es bei Texten auf, deren Expansion und Komplexität außerhalb der Reichweite der jungen Schreiberinnen und Schreiber liegen, was im von Apolinaria in der vierten Klasse geschriebenen Text „María“ erkennbar ist (s. u. „II Infravollständigkeit der Information“ in Tabelle 19 „Probleme mit Auswirkungen auf Kohärenz und textuelle Homogenität von der ersten bis zur sechsten Klasse in den Fallstudien“).

7.2 Textentwicklung der ersten bis sechsten Klasse: Syntaktische Entwicklung

7.2.1 Anwendung der Interpunktion zur Textstrukturierung

Die Entwicklung der Zeichensetzung beginnt mit der Markierung der Außengrenzen des Textes, d.h. des Titels sowie des Textes als solchem mit einem Großbuchstaben zu Beginn und einem Punkt am Ende. Von dort aus wird sie auf interne Einheiten wie „textuelle Mikroräume“, „direkter Diskurs“, Ereignisse etc. ausgeweitet.

Mit Ausnahme der Texte Oscars, die einen nachhaltigen und progressiven Gebrauch der Interpunktion aufweisen, lässt sich im Allgemeinen nur eine minimale Verwendung der Zeichensetzung zur Textstrukturierung feststellen. In der Mehrheit der analysierten Texte der zweiten bis sechsten Klasse sind nur die Außengrenzen markiert. Oscar markiert in seinen zwischen der dritten und vierten Klasse geschriebenen Texten dagegen auch interne Einheiten wie Fragmente des „direkten Diskurses“ mit Ausrufezeichen und „textuelle Mikroräume“ wie mit Komma getrennte Folgen von Onomatopöien. In seinem Text „Der Panzer des Frosches“ gelangt er sogar zur Markierung von Handlungen und Ereignissen. (s. Tabelle 20: „Interpunktion zur Textstrukturierung von der ersten bis zur sechsten Klasse in den Fallstudien“)

Auffällig ist die geringe Verwendung der Interpunktion Apolinaris zur Strukturierung ihrer Texte, wenn man bedenkt, dass ihre Texte zwischen der vierten und sechsten Klasse geschrieben wurden. Stattdessen verwendet sie lexikalische Markierungen wie Zeitkategorien, um Ereignisse und Episoden zu beginnen und „Wiederholungen mit der

doppelten Nennung der Sprecher“ sowie „nachgestellte Einleitungen“ zur Abgrenzung des direkten Diskurses von der Erzählung. Solche lexikalischen Markierungen, vor allem die beiden letzteren, sind in der mündlichen Erzähltradition ihrer Gemeinde sehr gebräuchlich (s. Die Interpunktion in der Textstrukturierung von „Die Schildkröte und die Enten“ in Abschnitt 6.2.4.2 der vorliegenden Arbeit). Es ist zu erwarten, dass die lexikalischen Markierungen im Verlauf der schriftlichen Textentwicklung durch Interpunktion ersetzt werden. In ihrem letzten Text „die kleine Hexe...“ tauchen sie zwar nicht mehr auf, werden aber auch nicht durch Satzzeichen ersetzt.

Trotzdem bestätigt sich in den Interviews bei der Überarbeitung ihrer Texte, dass Apolinaria genau wie Oscar die Grundregeln der Zeichensetzung und deren Verwendung zur Textorganisation kennt (s. Tabelle 20: „Die Interpunktion zur Textstrukturierung von der ersten bis sechsten Klasse in den Fallstudien“ und die entsprechenden Interviews in den Abschnitten 6.2.4.2 und 6.2.3.3 dieser Arbeit).

Tabelle 20: Interpunktion zur Textstrukturierung von der ersten bis sechsten Klasse in den Fallstudien

| Zeichensetzung zur Textstrukturierung | | | | | |
|--|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------------|--------|
| SUYAPA (1. u. 2. Kl.) | | | | | |
| | Der Panzer des Frosches | Die Schildkröte und die Enten | | | Gesamt |
| - Markierung der Außengrenze zu Textbeginn durch Großbuchstabe | - | X | | | 1 |
| - Markierung der Außengrenze am Textende durch Punkt | - | X | | | 1 |
| VALENTIN (2. bis 4. Kl.) | | | | | |
| | Der Maulwurf! | Die dumme Gans | Der Panzer des Frosches | „unruhige kleine Hexe“ | Gesamt |
| - Markierung der Außengrenze zu Titelbeginn durch Großbuchstabe | X | X | - | - | 2 |
| - Markierung der Außengrenze am Titelseende durch einen Punkt | X | - | - | - | 1 |
| - Markierung der Außengrenze zu Textbeginn durch Großbuchstabe | - | - | - | X | 1 |
| - Markierung der Außengrenze am Textende durch Punkt | - | 1 | - | - | 1 |
| - Markierung interner Grenzen: | | | | | |
| + beginnt mit Großbuchstabe | - | 1 | - | - | 1 |
| + endet mit Punkt (.) | 1 | - | - | - | 1 |
| OSCAR (3. u. 4. Kl.) | | | | | |
| | Onkel Kaninchen und Onkel Kojote | Darwins Fischlein | Der Panzer des Frosches | | Gesamt |
| - Markierung der Außengrenze zu Titelbeginn durch Großbuchstabe | X | X | - | | 2 |
| - - Markierung der Außengrenze zu Textbeginn durch Großbuchstabe | X | - | X | | 2 |
| - Markierung der Außengrenze am Textende durch Punkt | X | X | X | | 3 |
| - Markierung interner Grenzen: | | | | | |

| | | | | | |
|--|---|-------------------|-------------------------------|----------------------|--------|
| + beginnt mit Großbuchstabe | - | - | 12 | | 12 |
| + Beginn und Ende mit Ausrufezeichen | 1 | - | - | | 1 |
| + „textuelle Mikroräume“ mit Komma (,) | 1 | - | - | | 1 |
| + endet mit Punkt (.) | - | - | 10 | | 10 |
| - Eigennamen beginnen mit Großbuchstabe | - | 1 | - | | 1 |
| APOLINARIA (4. bis 6. Kl.) | | | | | |
| | Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“ | Der ohrlose König | Die Schildkröte und die Enten | „die kleine Hexe...“ | Gesamt |
| - Markierung der Außengrenze zu Textbeginn durch Großbuchstabe | X | X | X | | 3 |
| - Markierung der Außengrenze am Textende durch Punkt | - | - | - | X | 1 |
| - Markierung interner Textgrenzen | | | | | |
| + beginnt mit Großbuchstabe | 1 | 10 | - | - | 11 |
| + beginnt und/oder endet mit Bindestrich | - | - | 1 | - | 1 |
| + endet mit Komma (,) | - | 1 | - | - | 1 |
| + endet mit Punkt (.) | - | 1 | - | 1 | 2 |
| - Eigennamen beginnen mit Großbuchstabe | - | X | - | - | 1 |

Man fragt sich, warum Oscar und Apolinaria sich beide der Verwendung der Zeichensetzung zur Textstrukturierung bewusst sind, aber nur Oscar sie tatsächlich beim Schreiben seiner Texte anwenden kann und Apolinaria nicht.

Bei der Markierung der Außengrenzen unterscheiden sich die obigen Ergebnisse kaum von denen der Schule „Estados Unidos“. Auch dort konzentriert sich der Gebrauch der Zeichensetzung auf die Markierung der Textaußengrenzen, d.h. Großbuchstabe zu Textbeginn (entsprechend 22%, 8%, 70%, 41% und 58% von der zweiten bis sechsten Klasse) und ein Punkt, wenn auch zu geringerem Grad, zur Markierung des Textendes (13% in der zweiten Klasse und entsprechend 30%, 26% und 24% von der vierten bis sechsten Klasse). Bei der Markierung interner Grenzen weisen die obigen Ergebnisse jedoch deutliche Unterschiede zu denjenigen der Schule „Estados Unidos“ auf: Hier werden zu einem signifikanten Prozentsatz Großbuchstaben benutzt, um interne Grenzen wie den Beginn von Ereignissen, Handlungen oder Fragmente des direkten Diskurses zu markieren (entsprechend 78%, 59% und 58% von der vierten bis sechsten Klasse). Zu einem geringeren Grad wird der Punkt eingesetzt, um das Ende interner Einheiten zu markieren (entsprechend 44%, 15% und 33% von der vierten bis sechsten Klasse). Andere Satzzeichen wie Komma, Doppelpunkt, Gedankenstrich für den Dialog, Ausrufe- oder Fragezeichen werden nur wenig eingesetzt und erreichen nur 8%. Andere Satzzeichen als der Punkt oder die Verwendung des Großbuchstaben am Anfang treten nur in einem (1) oder zwei (2) der Texte in der vierten und sechsten Klasse auf. (s. Tabelle 21: „Interpunktion zur

Textstrukturierung von der zweiten bis sechsten Klasse in der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa“)

Es ist hervorzuheben, dass wie auch in den Fallstudien die Zeichensetzung zur Textstrukturierung in der Schule „Estados Unidos“ häufiger in der vierten als in der fünften und sechsten Klasse eingesetzt wird. Die höheren Prozentsätze von „Wiederholungen mit doppelter Nennung des Sprechers“³⁰³ (37%) und „nachgestellten Einleitungen“³⁰⁴ (52%), die den direkten Diskurs von der Erzählung abgrenzen, korrelieren ebenfalls mit dem geringeren Gebrauch an Satzzeichen in der fünften Klasse im Vergleich mit der vierten und sechsten Klasse. Letzteres entspricht auch der Verwendung lexikalischer Markierungen in Apolinarias Text „Die Schildkröte und die Enten“ aus der sechsten Klasse.

Tabelle 21 Interpunktion zur Textstrukturierung von der zweiten bis sechsten Klasse in der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa

| | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. | 5. Kl. | 6. Kl. |
|---|----------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| - Markierung der Außengrenze zu Titelbeginn durch Großbuchstabe | 8T | - ³⁰⁵ | - | - | - |
| - Markierung der Außengrenze am Titelende durch Punkt | 1T | - ³⁰⁶ | - | - | - |
| - Markierung der Außengrenze zu Textbeginn durch Großbuchstabe | 5T (22%) | 2T (8%) | 16T (70%) | 11T (41%) | 19T (58%) |
| - Markierung der Außengrenze am Textende durch Punkt | 3T (13%) | - | 7T (30%) | 7T (26%) | 8T (24%) |
| - Markierung interner Grenzen: | | | | | |
| + beginnt mit Großbuchstabe | - | 6T ³⁰⁷ (23%) | 18T ³⁰⁸ (78%) | 16 T ³¹⁵ (59%) | 19T ³¹⁶ (58%) |
| ..+ Doppelpunkt (:) | - | - | 1T ³⁰⁹ (4%) | - | 1T (3%) |
| ..+ Dialogstrich | - | - | 1T ³¹⁰ (4%) | 1T (4%) | 2T ³¹⁷ (6%) |
| + Beginn und Ende mit Ausrufezeichen | - | - | 2T ³¹¹ (8%) | - | 2T ³¹⁸ (6%) |
| + Beginn und Ende mit Fragezeichen | - | - | 2T ³¹² (8%) | 1T (4%) | 2T (6%) |
| + Komma zur Trennung von –Diskursfragmenten | - | - | 1T ³¹³ (4%) | - | - |
| + „textuelle Mikroräume“ mit Komma (,) | - | - | - | - | 1T (3%) |
| + endet mit Punkt (.) | 2T (7%) | - | 10T ³¹⁴ (44%) | 4T (15%) | 11 T ³¹⁹ (33%) |
| Wiederholungen mit der doppelten Nennung der Sprecher | - | - | 3T (13%) | 10T (37%) | 4T (12%) |
| „Nachgestellte Einleitungen“ | - | 7T (27%) | 8T (35%) | 14T (52%) | 14T (42%) |

³⁰³ „el sapo le dijo es que no me la quieras dar gritó el sapo“ (der Frosch sagte ihm du willst ihn mir nicht geben schrie der Frosch) (Juan, 10 Jahre, 5. Klasse, Schule „Estados Unidos“)

³⁰⁴ „ vamos a caminar dijo el sapo al cangrejo“ (gehen wir laufen sagte der Frosch dem Krebs) (Merlin, 12 Jahre, 5. Klasse, Schule „Estados Unidos“)

³⁰⁵ Es gibt keine Zeichensetzung, da die Kinder den gedruckten Titel als Titel ihrer Texte übernommen haben. Gleiches gilt für die vierte bis sechste Klasse.

³⁰⁶ Idem.

³⁰⁷ 6 Texte: 4T (2 bis 4) und 2T (5 bis 8).

³⁰⁸ 18 Texte: 5T (2 bis 5) + 13T (5 bis 13).

³⁰⁹ Er benutzt fünfmal (5) den Doppelpunkt.

³¹⁰ Benutzen achtmal (8) den Dialogstrich

³¹¹ Benutzen dreimal (3) ein Ausrufezeichen.

³¹² Benutzen dreimal (3) ein Fragezeichen.

³¹³ Im Text 13 gibt es zwei (2) Kommas (,) zur Trennung von Diskursfragmenten.

³¹⁴ 10 Texte: 3T (1 bis 4) + 7 T (5 bis 14).

³¹⁵ 16 Texte: 11 T (2 bis 4) 5T (5 bis 11).

³¹⁶ 19 Texte: 9T (1 bis 4)+ 10 (5 bis 13).

³¹⁷ Benutzen dreimal (3) den Dialogstrich.

³¹⁸ Benutzen viermal (4) ein Ausrufezeichen.

³¹⁹ 11 Texte: 5T (10 und 11) + 6 T (1 bis 2).

7.2.2 Syntaktische Struktur und Konjunktionsinventar

Die vorherrschende syntaktische Struktur in den Texten der ersten bis sechsten Klasse ist der mit der Konjunktion *und* koordinierte oder „parataktische“ Satz (RAE, 2002: 504). Allerdings gibt es Textteile, in denen die Verknüpfung asyndetisch oder durch Juxtaposition erfolgt. Oscar setzt dies in seinem Ende der vierten Klasse geschriebenen Text „Der Panzer des Frosches“ am besten um. Obwohl dieser Text die größte Expansion aufweist, enthält er nur fünf (5) kopulative *und*, von denen keines überflüssig ist (s. Tabelle 24: „Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien“)

Ab den ersten Texten gibt es bereits untergeordnete oder „hypotaktische“ (ebd.) Sätze. Je weiter die Textentwicklung fortschreitet, um so mehr werden es. In der Tabelle 24: „Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien“ ist dies erkennbar: In den von Suyapa, Valentin, Oscar und Apolinaria von der ersten bis sechsten Klasse geschriebenen Texten gibt es entsprechend 2,4%, 19,3%, 25,3% und 53% von insgesamt (83) untergeordneten Satzkonstruktionen. Dieser progressive Anstieg der untergeordneten Konstruktionen und ihre entsprechende Differenzierung, vor allem in den Fallstudien, ist nicht nur deutlicher Ausdruck der „syntaktischen Expansion“ (Augst et al., 2007: 353) und damit der syntaktischen Entwicklung, sondern auch der Textentwicklung. „Die damit einhergehenden Grammatikalisierungsprozesse sind insofern als Textualisierungsvorgänge aufzufassen, als sie genuin im Schreibentwicklungsprozess verankert sind und von dort aus *initiiert* und *motiviert* werden. Syntaktische Komplexität in der mikrostrukturellen Linearisierung und makrostrukturellen Textgestaltung bedingen sich gegenseitig.“ (ebd.)

Drei (3) Typen von untergeordneten Konstruktionen treten in den analysierten Texten auf und sind hier insgesamt nach ihrer Häufigkeit genannt: Erstens die mit den *Konjunktionen que (dass) und dem interrogativen/dubitativen si (ob)* eingeleiteten Nebensätze sowie die *Adverbialsätze* (46%); Zweitens die *Infinitivkonstruktionen* oder *untergeordneten Finalsätze* (30%) und Drittens die *Relativsätze* (24.1%). (s. Tabelle 22: Typ der untergeordneten Sätze nach ihrer Häufigkeit in der Schule „Estados Unidos“ und in den Fallstudien) Diese Tendenz setzt sich in der vierten und fünften Klasse fort. In der dritten Klasse allerdings nicht. Dort stehen sogar die Finalsätze (47%) an erster Stelle und verdrängen die Adverbialsätze (40%) auf den zweiten Platz. In der sechsten Klasse nehmen dann die Relativsätze den zweiten Rang ein (30%) und die Finalsätze stehen an dritter Stelle (22%). Die Variationen in der dritten und sechsten Klasse erklären sich durch die „Präferenz“, welche die einzelnen Kinder

den verschiedenen syntaktischen Konstruktionen geben. In den Texten Valentins stehen an zweiter Stelle die Infinitivsätze oder untergeordneten Finalsätze (31,3%) und an dritter Stelle die Relativsätze (6,3%). In den Texten Oscars stehen die Infinitivsätze oder untergeordneten Finalsätze (48%) dagegen an erster Stelle. Apolinaria wiederum gibt in ihren Texten den Relativsätzen (34%) Vorrang vor den Finalsätzen (23%), was erklärt, wie es in den Fallstudien der sechsten Klasse zu einer Änderung der Verhältnisse der Unterordnungstypen kommt. (s. u. Tabelle 24: Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien)

Tabelle 22: Typ der untergeordneten Sätze nach ihrer Häufigkeit in der Schule „Estados Unidos“ und in den Fallstudien

| Klasse | Adverbialsätze u mit den Konjunktionen <i>dass</i> und <i>ob</i> eingeleitete Sätze | | Infinitivsätze / untergeordnete Finalsätze | | Relativsätze | |
|--------|--|-------------|---|-------------|----------------------------|-------------|
| | Schule „Estados Unidos“ | Fallstudien | Schule „Estados Unidos“ | Fallstudien | Schule „Estados Unidos“ | Fallstudien |
| 2. Kl. | 47% (7) | 75% (3) | 6.6% (1) | - | 47% (7) | 25% (1) |
| 3. Kl. | 62% (96) | 40% (6) | 19% (29) | 47% (7) | 20% (31) | 13% (2) |
| 4. Kl. | 59% (141) | 44% (14) | 25% (59) | 31% (10) | 17% (40) | 25% (8) |
| 5. Kl. | 54% (148) | 44% (4) | 28% (76) | 33% (3) | 18% (49) | 22% (2) |
| 6. Kl. | 65% (310) | 48% (11) | 22% (105) | 22% (5) | 14% (65) | 30% (7) |
| Gesamt | 60.3% (702) | 46% (38) | 23.2% (270) | 30% (25) | 16.5% (192) | 24.1% (20) |

Die Ergebnisse in den Texten der Schule „Estados Unidos“ zeigen generell die gleiche Häufigkeitstendenz der untergeordneten Sätze: An erster Stelle stehen die Adverbialsätze und die mit den Konjunktionen *dass* und *ob* eingeleiteten Nebensätze (60,3%), gefolgt von den Infinitivsätzen oder untergeordneten Finalsätzen (23,2%) an zweiter Stelle und den Relativsätzen (16,5%) an dritter. Je höher die Klassenstufe, vor allem ab der vierten Klasse, umso höher die Häufigkeit der untergeordneten Finalsätze, die vor den dann an dritter Stelle stehenden Relativsätzen den zweiten Platz einnehmen (s.o. Prozentsätze).

Die obigen Ergebnisse zeigen eine Entwicklung bei den Finalsätzen sowohl in den Fallstudien als auch in der Schule „Estados Unidos“. Allerdings ist die Häufigkeit hervorzuheben, mit der die untergeordneten Finalsätze in der dritten Klasse in den Fallstudien auftreten – in dieser Klassenstufe stehen sie sogar an erster Stelle – da einige Untersuchungen Folgendes aufgezeigt haben: „[...] das Verwenden von Infinitivkonstruktionen setzt einen bestimmten Grad an syntaktischem Können bzw. Sprachbeherrschung voraus, die erst ältere Schreiberinnen und Schreiber aufbringen“ (Afflerbach, 2001:160).

Beim Typ der von den Konjunktionen *que* (*dass*) und *si* (*ob*) eingeleiteten Sätze und Adverbialsätze (insgesamt 38) treten in Reihenfolge ihrer Häufigkeit die folgenden

untergeordneten Sätze in den Fallstudien auf: von der Konjunktion *que (dass)* eingeleitete Nebensätze (21%), *konditionale Adverbialsätze* (18%), *finale Adverbialsätze* (16%), *lokale Adverbialsätze* und *kausale Adverbialsätze* (13%), *temporale Adverbialsätze* (11%). Am wenigsten treten untergeordnete Sätze auf, die mit der *interrogativen/dubitativen* Konjunktion *si (ob)* eingeleitet werden (3%) sowie *konzessive Adverbialsätze* (3%) und *konsekutive Adverbialsätze* (3%). Feilke/Augst (1989) argumentieren, dass in der ersten Phase der Textentwicklung „meist temporal koordinative syntaktische Verbindungen“ vorherrschen (s. Stufe 1: Texte mit linear-temporaler Makrostruktur im Abschnitt 3.2.3.1 der vorliegenden Arbeit), was Augst noch einmal hervorhebt: „Als intermediäre syntaktische Formate erweisen sich dabei in extrem hoher Verwendungsfrequenz der im Vorfeld des Matrixsatz positionierte *als-Satz* für das Erzählen“ (Augst et al., 2007:353). Im Gegensatz dazu treten in den untersuchten Texten Konditional-, Final- und Kausalsätze (mit entsprechend 18%, 16% und 13%) häufiger auf als temporale Nebensätze (11%). Sogar in der Schule „Estados Unidos“, stehen die kausale Adverbialsätze (13%) vor den temporalen Adverbialsätzen (4,3%). (s. u. Tabelle 23: Typen und Häufigkeit der untergeordneten Sätze mit Konjunktionen und Adverbialsätze in den Fallstudien im Vergleich mit der Schule „Estados Unidos“)

In der Bildung und Häufigkeit des von der Konjunktion *que (dass)* eingeleiteten Nebensatztyps und des Typs und der Häufigkeit der Adverbialsätze in den Fallstudien und in den Texten der Schule „Estados Unidos“ gibt es einen signifikanten Unterschied: Während in der Schule „Estados Unidos“ in den Texten von der zweiten bis sechsten Klasse die von der Konjunktion *que (dass)* eingeleiteten Nebensätze 63,2% ausmachen, liegen sie in den Fallstudien nur bei 21%. Diesem Unterschied liegt vor allem die in der Populärsprache sehr gebräuchliche Verwendung der Konjunktion *que (dass)* zugrunde, Ergebnis der Konstruktionen in der indirekten Rede und der Präsenz mehrerer untergeordneter Sätze in Folge (RAE, 202:517). Das konsekutiv-illative *entonces (dann)* kommt in den Fallstudien sogar überhaupt nicht vor, während es in den Texten der Schule „Estados Unidos“ am dritthäufigsten gebraucht wird. (s. u. Tabelle 23: Typen und Häufigkeit der untergeordneten Sätze mit Konjunktionen und Adverbialsätze in den Fallstudien im Vergleich mit der Schule „Estados Unidos“)

Auch bei den Typen und der Frequenz der Adverbialsätze lässt sich zwischen den zwei Gruppen ein Unterschied feststellen: Sowohl in Bezug auf den Typ als auch auf die Häufigkeit weisen die untergeordneten Adverbialsätze in den Fallstudien einen höheren Prozentsatz auf: 18% Konditionalsätze, 16% Finalsätze, 13% Lokalsätze, 13% Kausalsätze und 11% Temporalsätze. In den Texten der Schule „Estados Unidos“ treten dagegen mit mehr oder minder signifikanter Häufigkeit von 13% die Kausalsätze auf, gefolgt von den mit

entonces (dann) verknüpften konsekutiv-illativen Adverbialsätzen (7%). Da dieses Wort jedoch sehr gebräuchlich ist, taucht es in den Texten häufig als „Füllwort“ auf.

Auffällig ist die Präsenz *untergeordneter Sätze zweiten und dritten Grades* in den Fallstudien ab der dritten Klasse. Im Text Valentins „Die dumme Gans“ aus der dritten Klasse gibt es einen Satz zweiten Grades (s. Fußnote 108) und im Text Oscars „Der Panzer des Frosches“ aus der vierten Klasse, einen Satz zweiten und einen dritten Grades (s. jeweils 2. Beispiel der Fußnote 155 und Fußnote 154). In den Texten Apolinarias treten vier (4) untergeordnete Nebensätze zweiten und dritten Grades auf: In „Der ohrlöse König“ und in „Die Schildkröte und die Enten“ erscheint ein Satz zweiten Grades (s. jeweils Fußnote 220 und 242 - 1. Beispiel) und in „María“ und in „Die Schildkröte und die Enten“ ein Satz dritten Grades (s. jeweils Fußnote 204 und 242 - 2. Beispiel). Nach Feilke/Augst werden diese syntaktischen Konstruktionen aufgrund ihrer hohen syntaktischen Komplexität erst in der zweiten Phase der Textentwicklung präsent (ungefähr mit 13 Jahren). (s. Stufe 2: „Texte mit material-systematischer Makrostruktur“ im Abschnitt 3.2.3.2 dieser Arbeit)

Tabelle 23: Typen und Häufigkeit der untergeordneten Sätze mit Konjunktionen und Adverbialsätze in den Fallstudien im Vergleich mit der Schule „Estados Unidos“

| | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. | 5. Kl. | 6. Kl. | Gesamt in Schule „Estados Unidos“ | Gesamt in Fallstudien |
|---|---------|----------|------------|------------|-----------|-----------------------------------|-----------------------|
| mit der Konjunktion <i>que</i> (dass) | 6 (85%) | 61 (64%) | 79 (57%) | 102 (56%) | 167 (54%) | 63,2% | 21% |
| mit der interrogativen/dubitativen Konjunktion <i>si</i> (<i>ob</i>) ³²⁰ | - | 3 (3%) | 4 (3%) | 6 (4,1%) | 14 (4,5%) | 3,7% ³²³ | 2,6% |
| lokaler Adverbialsatz (<i>donde</i> -wo) | - | - | 1 (0,7%) | - | 1 (0,3%) | 0,5% | 13% |
| finaler Adverbialsatz (<i>para que/ a que</i> - damit) | - | - | 4 (3%) | 4 (3%) | 12 (4%) | 3,3% | 16% |
| kausaler Adverbialsatz (<i>porque</i> – <i>weil</i> -, <i>pues und como</i> , – <i>da</i> - und archaisches <i>que</i> - <i>dass</i>) | 1 (15%) | 13 (14%) | 19 (13,6%) | 15 (10,4%) | 38 (12%) | 13% | 13% |
| konditionaler Adverbialsatz (<i>si</i> –wenn- und <i>cuando</i> – <i>wenn/ als</i>) | - | 3 (3%) | 8 (5,7%) | 4 (3%) | 24 (8%) | 5% | 18% |
| temporaler Adverbialsatz (<i>cuando</i> –wenn/als / <i>en eso</i> ³²¹) | - | 6 (6,3%) | 6 (4,3%) | 6 (4,1%) | 19 (6%) | 4,3% | 11% |
| modaler Adverbialsatz (<i>como</i> - wie) | - | - | - | 2 (1,4%) | 5 (1,6%) | 1,5% | 0% |
| konzessiver Adverbialsatz (<i>aunque</i> - <i>obwohl</i>) | - | - | 2 (1,4%) | - | 2 (0,6%) | 1% | 2,6% |
| konsekutiver Adverbialsatz (<i>por eso</i> - <i>deshalb</i>) | - | - | 3 (2,2%) | 3 (2%) | 11 (3,5%) | 2,6% | 2,6% |
| konsekutives und illatives (<i>entonces</i> - <i>dann</i>) ³²² | - | 9 (9,4%) | 13 (9,4%) | 6 (4,1%) | 16 (5%) | 7% | 0% |
| konsekutives und illatives (<i>pues</i> - <i>also</i>) | - | 1 (1%) | - | - | 1 (0,3%) | 0,7% | 0% |

³²⁰ (RAE, 2002: 521).

³²¹ Gleichzeitig temporal (RAE, 2002:539).

³²² (RAE, 2002: 552).

³²³ Der Durchschnitt entspricht hier den Klassenstufen, unter denen er erscheint.

Auch in der Schule „Estados Unidos“ treten diese Konstruktionen in signifikanter Menge auf: 19%, 37%, 25% und 37% der Texte von der dritten bis sechsten Klasse weisen mindestens eine Unterordnung zweiten Grades auf. 11% der Texte der jeweils fünften und sechsten Klassen enthalten zumindest eine Unterordnung dritten Grades. (s. u. Tabelle 25: Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der zweiten bis sechsten Klasse der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa)

Konjunktionsinventar. Das Konjunktionsinventar in den Fallstudien beschränkt sich auf drei (3) koordinierende Konjunktionen: das kopulative *und*, das in den Texten der ersten bis sechsten Klasse am häufigsten verwendet wird und ihnen einen additiven Charakter verleiht, das adversative *aber* und das disjunktive *oder*. Außerdem treten zehn (10) unterordnende Konjunktionen auf: das polysemische *que* (als Konjunktion *dass*, die Relativpronomen *der/die/das und wo*, und archaische Kausalverbindung *dass*), das finale *para que / a que (damit)*, das polysemische *si* (konditional *wenn* und interrogativ/dubitativ *ob*), das polysemische *cuando* (temporal und konditional *wenn*), das lokale *donde*, die Kausalverbindungen *porque (weil)*, *pues* und *como (da)*, das konzessive *aunque (obwohl)* und das konsekutive *por eso (deshalb)*. (s. u. Tabellen 23 und 24) Dieses Minimalinventar an unterordnenden Konjunktionen lässt sich auf den Gebrauch der polysemischen Konjunktionen *que*, *si* und *cuando* zurückführen, insbesondere auf *que*, wenn man berücksichtigt, dass 34% (28) der 83 untergeordneten Konstruktionen –einschließlich derjenigen mit den zusammengesetzten Relativpronomen *lo que* und *el que (was)* - damit gebildet werden (s. unterordnende Konjunktionen in Tabelle 24).

In der Schule „Estados Unidos“ treten nur zwei koordinierende Konnektoren auf: das kopulative *und* und das adversative *aber*. Es ist allerdings hervorzuheben, dass letzteres in den Texten dieser Schule häufig nicht als Konjunktion, sondern wie das Wort *entonces (dann)* als typisches Füllwort verwendet wird. Zwar werden in den Texten der Vergleichsschule 12 unterordnende Konjunktionen verwendet, aber sie werden weniger oft verwendet als in den Fallstudien. Die Verwendung der meisten Konjunktionen übersteigt die 10%-Marke nicht, während in den Texten der Fallstudien der Gebrauch der unterordnenden Konjunktionen *si* und *cuando (wenn)*, *para que/ a que (damit)*, des lokativen *a/donde (wo)* und der kausalen Konjunktionen *porque (weil)*, *pues* und *como (da)* bei mehr als 13% liegt. (s. Tabelle 23 und Tabelle 25: „Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der zweiten bis sechsten Klasse der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa)

Von Bedeutung ist hier, dass die meisten untergeordneten Konstruktionen in den Texten „Der Panzer des Frosches“ Valentins und Oscars sowie „Die Schildkröte und die Enten“

Suyapas und Apolinarias auftreten. Die gleiche Tendenz lässt sich in der Differenzierung der unterordnenden Konjunktionen erkennen. Eine Ausnahme bildet Apolinaria, die in jedem ihrer Texte zwischen fünf (5) verschiedenen Konjunktionen differenziert verwendet.

Entsprechend weist Oscars Text „Der Panzer des Frosches“ auch eine Unterordnung zweiten Grades auf und Apolinarias „Die Schildkröte und die Enten“ sogar eine Unterordnung zweiten sowie eine dritten Grades. (s. Tabelle 24: „Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien“)

Die syntaktische Differenzierung, welche die Texte „Die Schildkröte und die Enten“ und „Der Panzer des Frosches“ aufweisen, korreliert auch mit dem höchsten Entwicklungsgrad der Kohärenz und textuellen Homogenität, den Suyapa, Valentin, Oscar und Apolinaria im Rahmen der Fallstudien erreichen.

Tabelle 24: Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien

| a. untergeordnete Sätze | | | | | |
|--|----------------------------------|--|----------------------------------|---------------------------------|----------|
| SUYAPA | | | | | |
| | Der Panzer des Frosches (1. Kl.) | Die Schildkröte und die Enten (2. Kl.) | | | |
| Relativsätze (que -das) | - | 1 | | | 1 |
| konditionaler Adverbialsatz (cuando -wenn) | - | 1 | | | 1 |
| Summe untergeordnete Konstruktionen | - | 2 | | | 2 |
| <i>koordinierende Konjunktionen</i> | | | | | |
| kopulatives y (und) | - | 5 | | | 5 |
| <i>unterordnende Konjunktionen: polysemische que</i> | | | | | |
| - Relativpronomen que (das) | - | X | | | 1 |
| <i>weitere unterordnende Konjunktionen</i> | | | | | |
| - konditionales cuando (wenn) | - | X | | | 1 |
| | - | 2 | | | 2 |
| VALENTIN | | | | | |
| | Der Maulwurf! (2. Kl.) | Die dumme Gans (3. Kl.) | Der Panzer des Frosches (3. Kl.) | „unruhige kleine Hexe“ (4. Kl.) | Gesamt |
| Relativsätze (que - die) | - | - | - | 1 (33%) | 1 (6,3%) |
| Finaler Adverbialsatz para que/ a que - damit | 2 | - | 2 | | 4 |
| konditionaler Adverbialsatz si -wenn | - | - | 1 | | 1 |
| temporaler Adverbialsatz cuando (wenn /als) | - | 1 | - | 1 | 2 |

| | | | | | |
|--|---|-------------------------------|-------------------------------------|---------|-----------|
| konditionaler Adverbialsatz <i>cuando</i> (<i>wenn/ als</i>) | - | - | 1 | 1 | 2 |
| konzessiver Adverbialsatz <i>aunque</i> (<i>obwohl</i>) | - | - | 1 | - | 1 |
| Summe untergeordnete Adverbialsätze | 2 | 1 (50%) | 5 (56%) | 2 (66%) | 10 (63%) |
| Summe Infinitivsätze (untergeordnete Finalsätze) | - | 1 (50%) | 4 (44%) | - | 5 (31,3%) |
| Summe untergeordnete Konstruktionen | 2 | 2 | 9 | 3 | 16 |
| Unterordnungen zweiten Grades | - | 1 | - | - | 1 |
| <i>koordinierende Konjunktionen</i> | | | | | |
| kopulatives <i>y</i> (<i>und</i>) | 7 | 5 | 15 | 8 | 35 |
| adversatives <i>pero</i> (<i>aber</i>) | - | - | 1 | - | 1 |
| <i>unterordnende Konjunktionen: polysemische que</i> | | | | | |
| - Relativpronomen <i>que</i> (<i>die</i>) | | | | | 1 |
| <i>weitere unterordnende Konjunktionen</i> | | | | | |
| finale <i>para que / a que</i> (<i>damit</i>) | X | - | X | - | 2 |
| konditionales <i>si</i> (<i>wenn</i>) | - | - | X | - | 1 |
| relativ-temporales <i>cuando</i> (<i>wenn/als</i>) | - | X | - | X | 2 |
| konditionales <i>cuando</i> (<i>wenn</i>) | - | - | X | X | 1 |
| konzessives <i>aunque</i> (<i>obwohl</i>) | - | - | X | - | 1 |
| | 1 | 1 | 4 | 2 | 8 |
| OSCAR | | | | | |
| | Onkel Kaninchen und Onkel Kojote (3. Kl.) | Darwins Fischlein (4. Kl.) | Der Panzer des Frosches (4. Kl.) | | |
| Relativsätze (<i>que - das</i>) | 1 | 1 | | | 2 |
| <i>Modale Relativsätze (como) que (als ob)</i> ³²⁴ | 1 | - | - | | 1 |
| Summe Relativsätze | 2 (50%) | 1 (17%) | - | | 3 (14.%) |
| mit der Konjunktion <i>que</i> (<i>dass</i>) | - | 2 | 1 | | 3 |
| interrogatives/ dubitatives <i>si</i> (<i>ob</i>) | - | - | 1 | | 1 |
| lokaler Adverbialsatz (<i>donde/adonde - wo</i>) | - | 1 | - | | 1 |
| kausaler Adverbialsatz (<i>porque - weil</i>) | - | - | 2 | | 2 |
| konsekutiver Adverbialsatz (<i>por eso - deshalb</i>) | - | - | 1 | | 1 |
| Summe untergeordnete Sätze mit den Konjunktionen <i>que</i> (<i>dass</i>) und <i>si</i> (<i>ob</i>) sowie Adverbialsätze | - | 3 (50%) | 5 (42%) | | 8 (38%) |
| Summe Infinitivsätze (untergeordnete Finalsätze) | 2 (50%) | 2 (33%) | 6 (50%) | | 10 (48%) |
| Summe untergeordnete Konstruktionen | 4 | 6 | 11 | | 21 |
| Unterordnungen zweiten Grades | - | - | 1 | | 1 |
| Unterordnungen dritten Grades | - | - | 1 | | 1 |
| <i>koordinierende Konjunktionen</i> | | | | | |
| kopulatives <i>y</i> (<i>und</i>) | 18 | 13 | 5 | | 36 |
| adversatives <i>pero</i> (<i>aber</i>) | - | - | 3 | | 3 |
| <i>Unterordnende Konjunktionen: polysemisches que</i> | | | | | |
| - Konjunktion <i>que</i> (<i>dass</i>) | - | 2 | 1 | | 3 |

³²⁴ Duden, 1998: 762

| | | | | | |
|--|--|----------------------------|--|-------------------------------|----------|
| - Relativpronomen <i>que</i> (<i>das</i>) | 1 | 1 | - | | 2 |
| | 1 | 3 | 1 | | 5 (23,%) |
| Weitere unterordnende Konjunktionen | | | | | |
| lokales <i>donde</i> (<i>wo</i>) | - | X | - | | 1 |
| kausales <i>porque</i> (<i>weil</i>) | - | - | X | | 1 |
| interrogatives/dubitatives <i>si</i> (<i>ob</i>) | X | - | X | | 2 |
| konsekutives <i>por eso</i> (<i>deshalb</i>) | - | - | X | | 1 |
| | 1 | 1 | 3 | | 5 |
| APOLINARIA | | | | | |
| | Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“ (4. Kl.) | Der ohrlose König (5. Kl.) | Die Schildkröte und die Enten (6. Kl.) | „die kleine Hexe...“ (6. Kl.) | Gesamt |
| Relativsätze (<i>que</i> – <i>der</i> , <i>das</i> , <i>die</i> (sg. u. pl.), <i>wo</i>) | 4 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| Relativsätze mit zusammengesetzten Pronomen (<i>lo que/el que</i> -was) | 2 | - | - | 2 | 4 |
| Summe untergeordnete Relativsätze | 6 (46%) | 2 (20%) | 2 (14%) | 5 (50%) | 15 (34%) |
| mit der Konjunktion <i>que</i> (<i>dass</i>) | 1 | 1 | 3 | - | 5 |
| lokaler Adverbialsatz (<i>donde</i> – <i>wo</i>) | 1 | 1 | 2 | - | 4 |
| finaler Adverbialsatz (<i>para que/ a que</i> - damit) | 1 | 1 | - | - | 2 |
| archaisch-kausaler Adverbialsatz <i>que</i> - <i>dass</i> (<i>porque</i> - <i>weil</i>) | 1 | - | - | - | 1 |
| konditionaler Adverbialsatz (<i>si</i> - <i>wenn</i>) | - | 1 | 1 | - | 2 |
| kausaler Adverbialsatz (<i>pues</i> , <i>como</i> - <i>da</i>) | - | - | 1 | 1 | 2 |
| temporaler Adverbialsatz (<i>cuando</i> - <i>als</i>) | - | - | - | 2 | 2 |
| konditionaler Adverbialsatz (<i>cuando</i> - <i>als</i>) | - | - | - | 1 | 1 |
| Summe untergeordnete Sätze mit „ <i>que</i> “ und Adverbialsätze | 4 (31%) | 4 (40%) | 7 (50%) | 4 (40%) | 19 (43%) |
| Summe Infinitivsätze (untergeordnete Finalsätze) | 2 (23%) | 3 (40%) | 4 (36%) | 1 (10%) | 10 (23%) |
| Summe untergeordnete Konstruktionen | 12 | 9 | 13 | 10 | 44 |
| Unterordnungen zweiten Grades | - | 1 | 1 | - | 2 |
| Unterordnungen dritten Grades | 1 | - | 1 | - | 2 |
| | 1 | 1 | 2 | | 4 |
| koordinierende Konjunktionen | | | | | |
| kopulatives <i>y</i> (<i>und</i>) | 31 | 16 | 26 | 27 | 100 |
| adversatives <i>pero</i> (<i>aber</i>) | 2 | 1 | - | 3 | 6 |
| disjunktives <i>o</i> (<i>oder</i>) | - | 3 | - | - | 3 |
| unterordnende Konjunktionen: polysemisches que | | | | | |
| - Konjunktion <i>que</i> (<i>dass</i>) | 1 | 1 | 3 | - | 5 |
| - Relativpronomen <i>que</i> (<i>der</i> , <i>das</i> , <i>die</i> – <i>sg. u. pl.</i> -, <i>wo</i>) | 4 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| - zusammengesetzte Relativpronomen <i>lo que / el que</i> (<i>was</i>) | 2 | - | - | 2 | 4 |
| - archaisches kausales <i>que</i> – <i>dass</i> (<i>porque</i> - <i>weil</i>) | 1 | - | - | - | 1 |
| | 8 (67%) | 3 (33%) | 5 (38%) | 5 (50%) | 21 (48%) |
| Weitere unterordnende Konjunktionen | | | | | |
| lokales <i>donde</i> (<i>wo</i>) | X | X | X | - | 3 |
| finale <i>para que / a que</i> (<i>damit</i>) | X | X | - | - | 2 |
| konditionales <i>si</i> (<i>wenn</i>) | - | X | X | - | 2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|
| kausale <i>pues</i> und <i>como</i> (<i>da</i>) | - | - | X | X | 1 |
| temporales <i>cuando</i> (<i>als</i>) | - | - | - | X | 1 |
| konditionales <i>cuando</i> (<i>als</i>) | - | - | - | X | 1 |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 |

Tabelle 25: Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der zweiten bis sechsten Klasse der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa

| | 2. Kl. | 3. Kl.) | 4. Kl. | 5. Kl. | 6. Kl. | Gesamt |
|--|---------|-------------------------|------------|-----------|-------------------|-----------|
| Relativsätze (que – der, das, die (sg. u. pl.)) | 5 | 17 | 19 | 26 | 48 | 115 |
| Relativsätze mit zusammengesetzten Pronomen (lo que / el que - was) | 1 | 2 | 6 | 9 | 3 | 21 |
| Summe untergeordnete Relativsätze | 6 (40%) | 19 (12.2%) | 25 (11%) | 35 (13%) | 51 (10.6%) | 136 (12%) |
| mit der Konjunktion que (dass) | 6 (85%) | 61 (64%) | 79 (57%) | 102 (56%) | 167 (54%) | 415 |
| interrogatives/ dubitatives <i>si</i> (<i>ob</i>) | - | 3 (3%) | 4 (3%) | 6 (4.1%) | 14 (4.5%) | 27 |
| lokaler Adverbialsatz (<i>donde</i> – <i>wo</i>) | - | - | 1 (0.7%) | - | 1 (0.3%) | 2 |
| finaler Adverbialsatz (<i>para que/ a que</i> - damit) | - | - | 4 (3%) | 4 (3%) | 12 (4%) | 20 |
| kausaler Adverbialsatz (<i>porque</i> - weil) | 1 (15%) | 12 (13%) | 17 (12.2%) | 8 (5.4%) | 35 (11%) | 73 |
| archaisch-kausaler Adverbialsatz <i>que</i> - dass (<i>porque</i> - weil) | - | - | - | 4 (3%) | 1 (0.3%) | 5 |
| konditionaler Adverbialsatz (<i>si</i> - wenn) | - | 1 (1%) ⁹ | 6 (4.3%) | 4 (3%) | 21 (7%) | 32 |
| kausaler Adverbialsatz (<i>pues</i> - <i>da</i>) | - | 1 (1%) | 2 (1.4%) | 3 (2%) | 2 (0.7%) | 8 |
| temporale Adverbialsätze (<i>cuando</i> – wenn, <i>en eso</i> -) | - | 6 (6%) | 6 (4.3%) | 6 (4.1%) | 19 (6%) | 37 |
| konditionaler Adverbialsatz (<i>cuando</i> -wenn) | - | 2 (2%) | 2 (1.4%) | - | 3 (1%) | 7 |
| modaler Adverbialsatz (<i>como</i> –wie) | - | - | - | 2 (1.4%) | 5 (1.6%) | 7 |
| konzessiver Adverbialsatz <i>aunque</i> (<i>obwohl</i>) | - | - | 2 (1.4%) | - | 2 (0.6%) | 4 |
| konsekutiver Adverbialsatz (<i>por eso</i> - deshalb) | - | - | 3 (2.2%) | 3 (2%) | 11 (3.5%) | 17 |
| konsekutiver und illativer Adverbialsatz (<i>entonces</i> - <i>dann</i>) | - | 9 (9.4%) | 13 (9.4%) | 6 (4.1%) | 16 (5%) | 44 |
| konsekutiver und illativer Adverbialsatz (<i>pues</i> - <i>also</i>) | - | 1 (1%) | - | - | 1 (0.3%) | 2 |
| Summe untergeordnete Sätze mit „que“ und Adverbialsätze | 7 (47%) | 96 (62%) | 139 (58%) | 148 (54) | 310 (65%) | 700 (60%) |
| Summe Infinitivsätze (untergeordnete Finalsätze) ³²⁵ | 2 (13%) | 41 (26.3%) | 74 (31%) | 90 (33%) | 119 (24.8%) | 326 (28%) |
| Summe untergeordnete Konstruktionen | 15 (1%) | 156 (13%) | 240 (21%) | 273 (24%) | 480 (41%) | 1162 |
| Unterordnungen zweiten Grades | - | 5T ³²⁶ (19%) | 19T (37%) | 13T (25%) | 23T (37%) | |
| Unterordnungen dritten Grades | - | - | - | 6T (11%) | 7T (11%) | |
| | - | 5T | 19T | 19T | 30T | |
| koordinierende Konjunktionen | | | | | | |
| kopulatives <i>y</i> (<i>und</i>) | | | | | | |
| adversatives <i>pero</i> (<i>aber</i>) | 5 | 19 | 43 | 40 | 81 ³²⁹ | |
| adversatives <i>más sin embargo</i> (<i>trotzdem</i>) ³²⁷ | - | - | - | - | 1 | |
| adversatives <i>más bien</i> ³²⁸ (<i>eher/vielmehr</i>) | - | - | - | - | 1 | |
| disjunktives <i>o</i> (<i>oder</i>) | - | - | - | - | - | |
| unterordnende Konjunktionen: polysemisches que | | | | | | |

³²⁵ „Mit den Präpositionen *a* oder *para* und manchmal auch *por* entsprechen die Infinitive einem untergeordneten Finalsatz“ (RAE, 2002: 488).

³²⁶ T: Texte.

³²⁷ RAE, 2002: 512.

³²⁸ Ebd.

³²⁹ In fünf (5) der Texte tritt diese Konjunktion fünf bis achtmal auf. Der Text als solcher weist nur ein Maximum von 4 adversativen *pero* (*aber*) auf. In sieben der 33 Texte erscheint diese Konjunktion nicht.

| | | | | | | |
|---|--------|--------|---------|---------|---------|-----------|
| - Konjunktion <i>que</i> (<i>dass</i>) | 6 | 61 | 79 | 102 | 167 | 415 |
| - Relativpronomen <i>que</i> (<i>der, das, die –sg. u. pl. -, wo</i>) | 5 | 17 | 19 | 26 | 48 | 115 |
| - zusammengesetzte Relativpronomen <i>lo que/ el que</i> (<i>was</i>) | 1 | 2 | 6 | 9 | 3 | 021 |
| - archaisches kausales <i>que – dass</i> (<i>porque - weil</i>) | - | - | - | 4 | 1 | 005 |
| | 12 (%) | 80 (%) | 104 (%) | 141 (%) | 219 (%) | 556 (48%) |
| Weitere unterordnende Konjunktionen | | | | | | |
| interrogatives/ dubitatives <i>si</i> (<i>ob</i>) | - | X | X | X | X | |
| lokales <i>donde</i> (<i>wo</i>) | - | - | X | - | - | |
| finale <i>para que / a que</i> (<i>damit</i>) | - | - | X | X | X | |
| kausales (<i>porque - weil</i>) | X | X | X | X | X | |
| konditionales <i>si</i> (<i>wenn</i>) | - | X | X | X | X | |
| kausale <i>pues</i> (<i>da</i>) | - | X | X | X | X | |
| temporales <i>cuando</i> (<i>wenn</i>) | - | X | X | X | X | |
| konditionales <i>cuando</i> (<i>wenn</i>) | - | X | X | - | X | |
| modales como (<i>wie</i>) | - | - | - | X | X | |
| konzessives <i>aunque</i> (<i>obwohl</i>) | - | - | X | - | X | |
| konsekutives por eso (<i>deshalb</i>) | - | - | X | X | X | |
| konsekutives illatives <i>entonces</i> (<i>dann</i>) | - | X | X | X | X | |
| konsekutives illatives <i>pues</i> (<i>also</i>) | - | X | - | - | X | |
| | 1 | 8 | 11 | 9 | 12 | |

7.2.3 Linguistische Varietäten in den Texten

Wie aus der untenstehenden Tabelle 26 „Linguistische Varietäten in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien“ ersichtlich wird, ist die Präsenz der linguistischen Varietäten des in der Lenca-Region und damit auch in der Gemeinde der Kinder der Fallstudien gesprochenen Spanisch von Bedeutung, da sie sich nicht nur auf das Verständnis der geschriebenen Texte auswirkt, sondern auch ein Beleg für den Einfluss der mündlichen Sprachen in diesen ist.

Mit wachsender Textexpansion lässt sich auch eine steigende Tendenz verschiedener Fälle linguistischer Varietäten in den analysierten Texten feststellen, vor allem in den höheren Klassenstufen. Auffällig ist die Ersetzung des femininen Personalpronomens *la* (*sie*) in seiner Funktion als direktes Objekt durch das maskuline *lo* (*ihn*), weil es mit der Bildung innersprachlicher indexikaler Beziehungen zusammenhängt, und damit auch mit der Aufrechterhaltung der Referenz. Wie bereits in der Fallstudie Apolinarias dargelegt, scheint diese Ersetzung das Ergebnis des Einflusses ihrer einheimischen oder ursprünglichen Sprache, d.h. der Lenca – Sprache zu sein, die zum Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts verschwand (Chapman:1992:15).

Obwohl 1.) das Standardspanisch im Akkusativ einen Unterschied zwischen dem maskulinen und femininen Personalpronomen macht, 2.) diese Lenca-Varietät in keinem Schulbuch erscheint und 3.) die Lehrerinnen und Lehrer diese Varietät selbst nicht sprechen, ist ihr

Vorkommen in den geschriebenen Texten der Schülerinnen und Schüler nicht als Fehler anzusehen. Erfahrungen bei der Erhebung der empirischen Daten dieser Arbeit haben gezeigt, dass dieser „Fehler“ im Spanischunterricht nicht zum Thema gemacht wird, sondern dass die Lehrerin diese Varietät des von den Lenca gesprochenen Spanisch akzeptiert. Daher gilt ihr Gebrauch für die Kinder dieser Schule als korrekt und dient entsprechend zur Aufrechterhaltung der Referenz.

Außer der zuvor genannten linguistischen Varietät ersetzen Oscar und Apolinaria in ihren Texten häufig das Temporaladverb *ahora* (*nun, jetzt*) durch *hoy* (*heute*) und den Dativ oder das indirekte Objekt (IO) (*Präposition + Artikel + Nomen*) durch den Nominativ (*Artikel + Nomen*). In den Texten der beiden findet sich zudem oft der von den Erzählern und Erzählerinnen ihrer Gemeinde verwendete Ausdruck *y dice* (*el cuento, Anm. d. Verf.*) *que* (und (in dem Märchen) heißt es, dass).

In Apolinaris Texten sticht außerdem der Gebrauch der archaischen Kausalkonjunktion *que* (*dass*) anstatt der Kausalkonjunktion *porque* (*weil*) hervor sowie das Weglassen der Präposition *a* (*zu*) bei der Bildung von Infinitivsätzen, ebenfalls eine Konstruktion des archaischen Spanisch (RAE, 2002:488).

Tabelle 26: Linguistische Varietäten in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien

| Linguistische Varietäten | | | | | |
|--|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------|----------------------|--------|
| Suyapa | | | | | |
| | Der Panzer des Frosches | Die Schildkröte und die Enten | | | |
| Ersetzung des Personalpronomens <i>la</i> in seiner Funktion als DO durch <i>lo</i> | - | 1 | | | 1 |
| Valentin | | | | | |
| | Der Maulwurf! | Die dumme Gans | Der Panzer des Frosches | Unruhige kleine Hexe | Gesamt |
| Ersetzung des Personalpronomens <i>la</i> in seiner Funktion als DO durch <i>lo</i> | 1 | - | 3 | - | 4 |
| Oscar | | | | | |
| | Onkel Kaninchen und Onkel Kojote | Darwins Fischlein | Der Panzer des Frosches | | |
| Ersetzung des Temporaladverbs <i>ahora</i> (<i>nun, jetzt</i>) durch <i>hoy</i> (<i>heute</i>) | 1 | - | - | | 1 |
| Ersetzung des Personalpronomens <i>la</i> in seiner Funktion als DO durch <i>lo</i> | - | - | 9 | | 9 |
| Ersetzung des IO (<i>Präposition + Artikel + Nomen</i>) durch den Nominativ (<i>Artikel+Nomen</i>) | 1 | - | - | | 1 |
| Ersetzung des Verbs <i>empezar</i> (<i>beginnen</i>) (<i>empezó</i>) (begann) durch <i>decir</i> (<i>sagen</i>) (<i>dijo</i>) (<i>sagte</i>) | 2 | - | - | | 2 |
| Ausdruck <i>dice</i> (<i>el cuento</i>) <i>que</i> ((in dem Märchen) heißt es, dass) | 2 | 5 | - | | 7 |

| APOLINARIA | | | | | |
|--|---|-------------------|--|-------------------------|--------|
| | Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“ | Der ohrlose König | Die Schildkröte und die Enten | „die kleine Hexe...“ | Gesamt |
| Archaische Kausalkonjunktion <i>que</i> (<i>dass</i>) (<i>porque</i> - <i>weil</i>) | 1 | - | - | - | 1 |
| Ersetzung des Temporaladverbs <i>ahora</i> (<i>nun</i>) durch <i>hoy</i> (<i>heute</i>) | 1 | - | - | - | 1 |
| Ersetzung des Personalpronomens im Akkusativ/Dativ <i>a mi</i> (mich/ mir) durch den Nominativ <i>yo</i> (<i>ich</i>) | 2 | - | - | - | 2 |
| Weglassen der Präposition <i>a</i> (<i>zu</i>) in Infinitivsätzen (untergeordnete Finalsätze) | 2 | - | - | - | 2 |
| Ersetzung des Personalpronomens <i>la</i> (<i>sie</i>) in seiner Funktion als DO durch <i>lo</i> (<i>ihn</i>) | - | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Ersetzung des IO (<i>Präposition + Artikel + Nomen</i>) durch den Nominativ (<i>Artikel + Nomen</i>) | 1 | 1 | - | - | 2 |
| Ersetzung des DO (<i>Artikel + Nomen</i>) durch das IO (<i>Präposition + Artikel + Nomen</i>) | - | 1 | - | - | 1 |
| Ersetzung des Verbs <i>hacer</i> (machen) (<i>hiciera</i> : <i>würde machen</i>) durch <i>ser</i> (<i>sein</i>) (<i>fuera</i> : <i>wäre</i>) | - | - | 1 | - | 1 |
| Ersetzung des Verbs <i>espíar</i> (<i>lauern</i>) durch <i>vigiar</i> | - | - | - | 1 | 1 |
| Verbalperiphrase <i>va de + infinitivo</i> anstatt <i>Hilfsverb + Gerundium</i> | - | - | 1 | - | 1 |
| Ausdruck (<i>dice el cuento</i>) <i>que</i> ((in dem Märchen) heißt es, dass) | - | - | - | 1 | 1 |

7.3 Entwicklung der Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen von der ersten bis zur sechsten Klasse

Durch die Entwicklung der Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen wird dem sprachlichen Zeichen keine Symptomfunktion mehr zugewiesen, sondern eine Symbolfunktion, womit ein synsemantischer Kontext geschaffen wird, der dem Text Autoreferentialität und Autokontextualisierung verleiht, sodass er von allen Leserinnen/Lesern verstanden werden kann. Dieser Prozess erfordert entsprechend, dass der Text nicht länger aus der Eigenperspektive geschrieben wird, sondern aus der Perspektive des „Dings“ und der Leserinnen und Leser.

Die Analyse der vier Fallstudien zeigt, dass die Entwicklung der Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen einen langen Prozess durchläuft, der nicht linear verläuft, sondern eher durch Fort- und Rückschritte charakterisiert ist, die eng mit der Komplexität des „Dings“ zusammenhängen, das formuliert und/oder kommuniziert werden soll, d.h. dem Thema oder der Makrostruktur, sowie mit den Eigenschaften des „Mittels“, der Schrift, mit Hilfe dessen es dargestellt werden soll. Das wird in Tabelle 27 zur Funktion, welche die jungen Schreiberinnen/Schreiber in jedem ihrer Texte dem sprachlichen Zeichen zuweisen, ersichtlich.

Tabelle 27: Vorherrschende Funktion des sprachlichen Zeichens in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien

| | Vorherrschende Funktion des sprachlichen Zeichens in den Texten | | | |
|-------------------------------|---|---|---|--|
| Suyapa (1. u. 2. Kl.) | Der Panzer des Frosches 1. Kl. (November) | Die Schildkröte und die Enten 2. Kl. (April) | | |
| | Symptom | Symptom | | |
| Valentin (2. u. 4. Kl.) | Der Maulwurf! 2. Kl. (August) | Die dumme Gans 3. Kl. (Juni) | Der Panzer des Frosches 3. Kl. (November) | „unruhige kleine Hexe“ 4. Kl. (April) |
| | Symptom | Symptom | Symbol | Symptom |
| Oscar (3. u. 4. Kl.) | Onkel Kaninchen und Onkel Kojote 3. Kl. (August) | Darwins Fischlein 4. Kl. (März) | Der Panzer des Frosches 4. Kl. (November) | |
| | Symptom | Symptom | Symbol | |
| Apolinaria (4. bis 6. Kl.) | Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“. „Maria“ 4. Kl. (November) | Der ohrlose König 5. Kl. (November) | Die Schildkröte und die Enten 6. Kl. (18. April) | „die kleine Hexe...“ 6. Kl. (18. April) |
| | Symbol (im Brief) und Symptom im Intertext „Maria“ | Symbol | Symbol | Symptom |

Generell wird in allen Fallstudien ersichtlich, dass jedes der Kinder beginnt, seinem/seinen ersten Text(en) vorherrschend Symptomfunktion zu verleihen. Im Verlauf der weiteren Entwicklung weisen sie ihnen vor allem Symbolfunktion zu. Insoweit lässt sich die Textentwicklung deutlich erkennen. Allerdings weisen sowohl Valentin als auch Apolinaria ihrem letzten Text wieder Symptomfunktion zu.

Eine Erklärung für die Tendenz dieser Ergebnisse ist die Rolle der ursprünglichen Präsentation oder der Originalquelle der Texte sowie der Aufgabenstellung und Vorgabe, welche die Kinder zum Schreiben der Texte erhielten (s. Abschnitt 6.1 der vorliegenden Arbeit). Die Präsentation oder Originalquelle der Texte, bei denen es den jungen Schreiberinnen/Schreibern gelang, mehrheitlich Symbolfunktion zuzuweisen („Der Panzer des Frosches“, „Der ohrlose König“ und „Die Schildkröte und die Enten“) entspricht einer doppelten Darstellungsstruktur: Der Originaltext wurde in Bild und Text präsentiert. „Die Vorgaben aus den Bilderbüchern präsentieren mit dem Bild [...] einen sprachlich gefassten Inhalt; und zwar einen Inhalt, der selbst vielgestaltig und aspektreich ist, der etwas zu tun hat mit Erfahrungen der Kinder von Selbst und Welt und mit ihrer Kenntnis und ihrem Wissen von Symbolisierung.“ (Dehn, 1999: 113)

Dank der doppelt strukturierten Präsentation der Originaltexte sowie der Aufgabenstellung und Vorgabe für die Kinder, wird dem linguistischen Zeichen Symbolfunktion zugewiesen: Sie schreiben/erzählen den Text in seiner Struktur, auf einer Kopie mit dem Titel und den

Bildern der Geschichte, nachdem die Lehrerin den Kindern die Geschichte zunächst vorliest und diese sie dann nochmals selbst lesen. „Lehrtheoretisch spricht jedoch vieles dafür, dass gerade durch (strukturierte) Vorgaben die produktive Aneignung gefördert wird“ (ebd.:125).

Bei den Texten, in denen die Schreibanfängerinnen/ -anfänger dem sprachlichen Zeichen mehrheitlich Symptomfunktion zuwiesen, wurde die Präsentation oder Originalquelle entweder in Form von Text und Bildern oder mündlich gegeben. Erstere entsprechen mit Text und Bildern dem gleichen Präsentationstyp wie die Texte, denen die jungen Schreiberinnen und Schreiber Symbolfunktion zuwiesen. Trotzdem erhalten sie hier Symptomfunktion. Das lässt sich auf der einen Seite damit erklären, dass die Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenz noch nicht ausreichend entwickelt ist. Schließlich handelt es sich um die ersten geschriebenen Texte („Der Maulwurf!“, „Die dumme Gans“ und „Darwins Fischlein“). Auf der anderen Seite ist dies in der Art der Aufgabenstellung begründet: Die Märchen wurden von der Lehrerin vorgelesen und dann besprochen. Beim anschließenden Schreiben des Märchens hatten die Kinder außer Suyapa jedoch keine unterstützende Textstruktur zur Verfügung, die es ihnen ermöglicht hätte, sich leiten zu lassen und sich direkt und konkret auf das Thema zu konzentrieren, sondern „die Schreibenden müssen sowohl den Inhalt als auch die sprachliche Form finden; diese hohe Anforderung wird insofern [...] eingeschränkt, als hier für die Phantasiegeschichte doch wiederum eine bestimmte Struktur erwartet wird“. (ebd.: 112)

Die Texte, denen eine mündliche Quelle zugrunde liegt, die also der Oraltradition der Gemeinde der jungen Schreiberinnen und Schreiber zuzuordnen sind („Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“, „unruhige kleine Hexe“ und „die kleine Hexe...“), stellten die Kinder vor die größten Schwierigkeiten. In ihren beiden letzten Texten führt dies sogar zu einem augenscheinlichen Rückschritt in der erreichten Textentwicklung: Valentin und Apolinaria weisen dem sprachlichen Zeichen wieder vorherrschend Symptomfunktion zu, nachdem sie in ihren vorletzten Texten den bis dato höchsten Grad ihrer Textentwicklung erreicht hatten und es ihnen gelungen war, einen mehrheitlich synsemantischen Kontext für ihre Texte zu schaffen und dem sprachlichen Zeichen damit Autoreferentialität und Autokontextualisierung zu geben.

Die jungen Schreiberinnen und Schreiber sehen sich mit der Schwierigkeit und Herausforderung konfrontiert, einen mündlichen Text in einen schriftlichen umzuwandeln. Wie bereits in den Fallstudien Valentins und Apolinaris erläutert, weisen mündliche Texte sympraktische Ausdrücke und deiktische Elemente auf, die nur im situativen Kontext der Sprecherinnen und Sprecher verstanden werden können, weil letztere dann nicht nur das

Thema kennen, sondern auch die Referenten der Referenzausdrücke, die in den Texten vorkommen. Um einen mündlichen Kontext in einen schriftlichen umzuwandeln, ist die Entwicklung einer *Reflektionskompetenz* erforderlich, mit der man die wesentlichen Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Texten erfasst, also zwischen dem oralen „Medium“ und dem schriftlichen „Medium“, mit Hilfe derer „das Ding“ oder Thema präsentiert oder vermittelt werden soll, damit „der Andere“, die Leserin/der Leser es verstehen kann. Da die Leserinnen und Leser nicht über den situativen Kontext der Sprecherinnen und Sprecher verfügen, muss der geschriebene Text alle notwendigen Informationen enthalten, damit er von allen Leserinnen und Lesern verstanden werden kann. Er muss über das sprachliche Zeichen eine Autoreferentialität und Autokontextualisierung entwickeln/besitzen.

Im von Apolinaria Ende der vierten Klasse geschriebenen Text „Maria“ hat das sprachliche Zeichen ebenfalls *Symptomfunktion*. Die doppelte Schwierigkeit des Textes liegt vor allem im „Medium“, in der Originalquelle, in der „das Ding“ präsentiert ist, und im Schwierigkeitsgrad „des Dings“ als solchem, dem Thema, das vermittelt werden soll. Es geht um einen Roman dessen Expansion und Komplexität die Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen Apolinarias im Moment des Schreibens übersteigt. Im Vergleich mit ihren anderen geschriebenen Texten ist der Text „Maria“ „sowohl in thematischer wie in struktureller Hinsicht außerordentlich komplex [...], in dem vielgestaltige Figurenkonstellationen in mehreren Handlungssträngen und Bedeutungsmustern miteinander verbunden sind“ (ebd.: 120).

Im gleichen Text, im Brief als solchem, zeigt die junge Schreiberin jedoch, dass sie nicht nur die kommunikative Funktion der Schrift kennt, sondern auch über Desymptomatisierungs- und Kontextualisierungskompetenzen verfügt. Im Briefteil weist sie dem sprachlichen Zeichen Symbolfunktion zu, als sie der Leserin in systematischer Form ihre Argumente darlegt, deren Perspektive antizipiert und entsprechend der Perspektive überzeugend argumentiert, um ihr Ziel, die Teilnahme am Wettbewerb „Der beste Leser“, zu erreichen (s. Tabelle 12: Apolinarias Brief in Superstrukturkategorien). Der Brief Apolinarias zeigt auf der Ebene der Makrostruktur sogar eine Mischung aus material-systematischer und dialogal-linearer Struktur, Charakteristika, die nach Feilke/Augst der zweiten und vierten Phase der Textentwicklung entsprechen (s. Abschnitte 6.2.4.1 Brief an die Jury des Wettbewerbs „Der beste Leser“ und 3.2.3 Stufen der Textentwicklung aus der Perspektive von Feilke und Augst).

KAPITEL 8. ERGEBNISSE, SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Auf Grundlage der Analyse und Ergebnisse der Kapitel 5 bis 7, die wiederum auf der Konzeptualisierung der Kapitel 2 und 3 beruhen, beantwortet das vorliegende Kapitel die zwei zentralen Fragestellungen dieser Untersuchung: Inwieweit haben die Lenca - Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt, die Grundbedingung für die Nachhaltigkeit der in der Schule entwickelten Literalität ist und wie entwickelt sich der geschriebene Text (Kohärenz und textuelle Homogenität sowie syntaktische Entwicklung) bei den Lenca-Kindern in Honduras.

Abschließend und auf Grundlage der in Kapitel 1 dargestellten großen Problematik des Schreibunterrichts in den Schulen in Honduras sowie der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung werden einige Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen dazu ausgesprochen, dass die Didaktik vor allem, aber nicht nur in Schulen in diesem soziokulturellen und Bildungskontext darauf ausgerichtet sein sollte, dass die Textentwicklung bei Kindern sowie die Entwicklung der damit verbundenen Kompetenzen optimal verläuft.

Man kann also die erste Fragestellung „Inwieweit haben die Lenca - Gemeinden eine elementare Literalität entwickelt, die es ihnen erlaubt, an einer Schrifttradition teilzuhaben, was wiederum Voraussetzung dafür ist, dass die in der Schule erlernten Lese- und Schreibkenntnisse genutzt und damit erhalten bleiben“ folgendermaßen beantworten:

- Die Erwachsenen können gut mit ihren Texten interagieren, insbesondere was das Erkennen verschiedener Textsorten, ihrer Funktion und ihrer Struktur betrifft.
- Einige Texte weisen eine Superstruktur und eine Makrostruktur auf.
- Je fester und schematischer die Superstruktur ist und je mehr einige Kategorien mit festen Formeln gefüllt werden können, umso leichter ist die Textproduktion für die Autoren.
- Die Texte zeigen Charakteristika der gesprochenen Sprache, zum Beispiel das Fehlen einiger pragmatischer Informationen wie Ort, Datum, Bezeichnung der Textsorte, wenn es nötig ist (Rezept, Bericht) und in allen Fällen fehlen Satzzeichen.
- Die Texte sind für einen spezifischen Kontext geschrieben, d.h. sie können nur von den Personen verstanden werden, die den Kontext kennen und die Kenntnis der Autoren teilen, also von den Mitgliedern der Lenca-Gemeinde San Lorenzo.

Diese Erwachsenen verfügen über Wissen bezüglich verschiedener Textsorten und ihrer Funktion, da sie die Fähigkeit entwickelt haben, zu unterscheiden wann und für was ein Bericht geschrieben wird, ein Tagebuch, ein Arbeitsplan, ein Rezept, ein Brief etc. Sie haben also ein gewisses literales Bewusstsein entwickelt, was für die Entwicklung einer elementaren Literalität unabdingbar ist.

Diese literalen Praktiken und Ereignisse finden in Interaktion mit den verbalen Praktiken statt, die sich insbesondere bei organisatorischen, religiösen und Aus- und Fortbildungsveranstaltungen der Gemeinde ergeben. Ein Text, der mit dem Gemeindeleben in Verbindung steht – etwa ein Antrag an eine Institution -, wird in einem gemeinschaftlichen Kontext produziert. Zuerst wird unter den Mitgliedern diskutiert, was in dem Antrag stehen soll und an wen er gerichtet werden soll und anschließend wird er dem Schriftführer diktiert. Solche Schreibhandlungen wiederholen sich in der Gemeinde von San Lorenzo immer wieder. Das zeigt, dass die Gemeinde nicht nur die soziale Funktion der Schrift kennt, sondern auch ihren Gebrauch beherrscht, auch wenn nicht alle ihrer Mitglieder die kulturelle Technik des Schreibens beherrschen.

Die Existenz dieser literalen Ereignisse und der Kenntnis verschiedener Textsorten wird sogar auch bei denjenigen von einer Einstellung zur und einer Vorstellung von Schrift begleitet, die selbst nicht schreiben können. Das belegt das Vorhandensein von literalen Praktiken und damit einer elementaren Literalität in dieser Gemeinde, einer spezifischen Literalität, die eine soziale und pragmatische Funktion erfüllt, um insbesondere die organisatorischen Ziele der Gemeinde zu erreichen. „Die Aneignung und Nutzung der Schrift erfolgt unter dem Druck gesellschaftlicher Notwendigkeiten - und geht ggf. auch nur soweit wie diese Notwendigkeiten so gehen.“ (Maas, 2006: 2153)

Auch wenn die Gemeinde San Lorenzo also zu einer vorwiegend oralen Kultur gehört, hat sie ein gewisses literales Bewusstsein und eine elementare Literalität entwickelt, die es ihr nicht nur erlaubt, an der Schrifttradition teilzuhaben, sondern die sie auch in Interaktion mit diesen Traditionen entwickelt hat: mit der katholischen Kirche, politischen Bewegungen, Regierungsstellen, nationalen und internationalen Organisationen und NRO.

In Bezug auf die zweite Fragestellung *Wie entwickelt sich der geschriebene Text bei Kindern einer Kultur, die nur eine elementare Literalität entwickelt hat?*, ist zusammenfassend festzustellen, dass in den vier grundlegenden Aspekten, die auf der Grundlage der analysierten Texte der Fallstudien und aufgrund der Konzeptualisierung in den Kapiteln 2 und 3 identifiziert wurden, eine Textentwicklung wie folgt stattfindet:

Die Entwicklung der *narrativen (Super)Struktur* beginnt mit dem Auftauchen der Unterkategorien *Einführung/Rahmen oder Komplikation* im zweiten Schuljahr (im Alter von 7 bis 8 Jahren), um im dritten Schuljahr (ab dem achten Lebensjahr) zur Kernkategorie der *narrativen Struktur* überzugehen, dem *Ereignis* (Komplikation und Auflösung) und im gleichen Schuljahr (im Alter zwischen 8 und 9 Jahren) zu *narrativen Strukturen* zu kommen, die im technischen Sinne wirkliche *Geschichten* sind: Plot (Einführung + Ereignis + Ende) und Evaluation. Einige der Texte der fünften und sechsten Klasse enthalten sogar die Kategorie *Moral*, womit sie zusammen mit der Kategorie *Geschichte* die Kategorie der *narrativen Struktur* oder *NARR* erreichen.

Die Entwicklung der *narrativen Struktur* ist nicht nur Ausdruck der Textentwicklung als solcher, sondern gleichzeitig auch der ästhetisch-literarischen Entwicklung. Neben der *narrativen Struktur* fällt auf, dass die Lenca-Kindern „emotionale Entvolvierung“ (Augst, 2007:50) und den „Erzählton“ (ebd.: 84) schaffen. Die „emotionale Entvolvierung“ zeigt sich unter anderen in der Kategorie *Evaluation*, die in der zweiten Klasse erstmals erscheint, wenn ihre Texte noch keine eigentliche narrative Kategorie aufweisen, und in ihrer eigenen – lokal motivierten – subjektiven Ausdrucksweise³³⁰. Ab der dritten Klasse erfolgen dann eine Konsolidierung und ein Anstieg. Es ist also „ein eigenständiges Phänomen..., das seine eigene Ontogenese hat“ (ebd.: 50).

Der Erzählton ihrer literarischen Narrationen zeigt sich in den „literarischen Mustern“ (Dehn, 1999, 2005) wie den Topoi³³¹, den Pleonasmen³³², Metaphern³³³ und Onomatopöien³³⁴. Sie „sind nicht Zusatz, schmückendes Beiwerk in den Kindertexten, sondern sie konstituieren sie“ (ebd., 1999: 57). Weiterhin ist er in der Schaffung eigener Stilmittel präsent: die Wiederholung des Verbs oder des direkten Objekts, um das Gefühl einer verlängerten Handlung zu geben³³⁵; der Tempuswechsel von der Vergangenheit in die Gegenwart, um nach der Pointe „die Rückkehr zum normalen course of events“³³⁶ (Augst, 2007:51) zu vermitteln, d.h. der Schluss der Erzählung (ebd. 57); die Beschreibung der Hauptfigur der

³³⁰ „y cuando uno lo molesta esconde la cabeza“ (und wenn einer sie stört versteckt sie den Kopf) (s. Abb. 12: Text „Die Schildkröte und die Enten“. Suyapa, 2. Kl.).

³³¹ „Pero la lechuza ya se había chupado la sangre de la mujer.“ (Aber die Schleiereule hatte das Blut der Frau schon ausgesogen.) (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“. Apolinaria, 6. Kl.: Z 18 - 19).

³³² „y el zorro la vió con sus grandes orejas y con sus ojos brillantes“ (und der Fuchs sah sie mit seinen großen Ohren und seinen leuchtenden Augen an) (s. Abb. 14: Text „Die dumme Gans“. Valentin, 3. Kl.); „Y al siguiente día sólo hallaron el esqueleto de una vieja que había muerto“ (Und am nächsten Tag fand man nur das Skelett von einer Alten die gestorben war.) (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“. Apolinaria, 6. Kl.: Z. 26 - 27).

³³³ „Y de un solo se le quedaron los ojos de pescado muerto“ (und auf einmal waren seine Augen wie die Augen eines toten Fisches) (s. Abb. 18: Text „Darwins Fischlein“. Oscar, 3. Kl.)

³³⁴ „Y [dice] (comienza) el coyote pla, pla, pla“ (und [sagt] (beginnt) der Kojote pla, pla, pla) (s. Abb. 17: Text „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“. Oscar, 3. Kl.).

³³⁵ „El sapo lo buscó y lo buscó pero no lo halló nunca“ (Der Frosch suchte ihn und suchte ihn aber fand ihn nie) (Bild 14) (s. Abb. 19: Text „Der Panzer des Frosches“. Oscar, 4. Kl.).

³³⁶ „Por eso sale a la orilla del río a ver si le sale el cangrejo a entregarle la concha. Fin“ (deshalb geht er zum Flussufer hinaus um zu schauen ob der Krebs rauskommt um ihm den Panzer zu geben. Ende) (Bild 15) (s. Abb. 19: Text „Der Panzer des Frosches“).

Geschichte bevor sie beginnt, mit anderen Figuren zu interagieren und dann nur noch in indirekter Form³³⁷ oder als andere Figur (s. Fußnote 331) erscheint, was den Kontext passend zum Thema geheimnisvoll und spannungsgeladen macht; und schließlich der Gebrauch des Superlativs der Adjektive und abstrakter Substantive, um den Texten Farbe und dem Ausdruck Stärke zu geben³³⁸.

Die Entwicklung der „emotionalen Entvolvierung“ und der „Erzählton“ erscheinen in der zweiten Klasse und konsolidieren sich ab der dritten Klasse parallel zur Textentwicklung. Somit tragen sie zur „Spannungsbildung“ bei und insbesondere zur „Pointe“ der Narration (ebd.: 50), denn „[e]rzählwürdig wird eine Geschichte durch eine Pointe, auf die hin ist die ganze Geschichte angelegt. Die Narrationsdynamik wird (über das zeitliche Nacheinander) durch die Pointe bestimmt“ (ebd.: 50-51). Diese Elemente sind daher von wesentlicher Bedeutung, um – so Augst – die „genuin erzählerischen Bauelemente“, d.h. den Planbruch, die Spannung und eine Pointe des narrativen Textes“ (ebd.: 65) zu schaffen.

Abschließend ist hervorzuheben, dass die in den Texten der Lenca-Schülerinnen und – Schülern präsente literarische Kompetenz sich zu einem großen Teil auf der Grundlage von Geschichten und „literarischen Mustern“ der Oraltradition ihrer Gemeinde entwickelt, welche die Kinder gehört haben. Das wird deutlich offenbar in den Texten „unruhige kleine Hexe“ von Valentin und „die kleine Hexe...“ von Apolinaria.

Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz

Der Prozess der *Einführung und der Aufrechterhaltung der Referenz*, wichtig um innersprachliche indexikale Beziehungen herzustellen und damit die referentielle Identität, tritt mehr oder weniger durchgehend ab dem dritten Schuljahr auf. Dieser Prozess zeigt sich in der Verringerung des schweigenden Subjekts und der deiktischen Elemente und/oder von sympraktischen Ausdrücken (des *prädikativen und/oder sympraktischen Charakters 1*), d.h. in der Verringerung der außersprachlichen indexikalen Beziehungen, die gehäuft in den Texten des zweiten Schuljahres vorkommen.

Die Beziehung zwischen alter Information („topic“) und neuer („comment“).

Solange die Expansion des Textes über die Zuordnung von neuen Eigenschaften und Beziehungen zu den schon bestehenden Individuen (Referenzen) erfolgt und diese Individuen (Referenzen) nicht über die Zahl zwei hinausgehen, erfolgt diese Expansion ohne größere Probleme ab der zweiten Schulklasse. Die Expansion des Textes ist insbesondere

³³⁷ „y cuando eran las doce en punto de la noche escuchó *los silbidos*“ (und als es Punkt zwölf Uhr Mitternacht war hörte sie *das Pfeifen*) (Z. 9 - 10), „Y dijo la señora *qué será lo que anda espantando*.“ (Und die Frau sagte was ist *das was da herum spukt*) (Z. 13) (s. Abb. 23: Text „die kleine Hexe...“. Apolinaria, 6. Kl.).

³³⁸ „la brujita volaba y caminaba por *lo más alto de la selva* ... quería bajar a *la profundidad del suelo*“ (die kleine Hexe flog und ging *über den höchsten Wipfel des Urwaldes* ... sie wollte *in die Tiefe des Bodens* hinabsteigen) (Bild 1) (s. Abb. 23).

dann problematisch, wenn mehrere neue Individuen (Referenzen) eingeführt werden und versucht wird, sie mit den schon bestehenden zu verbinden. Diese Schwierigkeit, die in dieser Studie *prädikativer Charakter 2* genannt wird, zeigt sich ab dem dritten Schuljahr.

Explizierung der für das Verständnis eines Ereignisses oder einer Handlung notwendigen Information

Um diesen Prozess erfolgreich zu machen, müssen folgende Probleme überwunden werden, die dem Text einen *prädikativen Charakter 3* geben:

a) „*Sinn geladene*“ *prädikative Formulierungen* oder „*Sinnkonzentrate*“.

Solche Formulierungen bilden ein wesentliches Merkmal der Texte der ersten und teilweise der zweiten Schulklasse. In dieser Anfangsphase der Textentwicklung bleibt die Textinformation noch der „inneren Sprache“ verbunden.

b) *Die Nicht- Explizierung der Referenz bei Sprecherwechsel im Diskurs oder Text*

Das ist vielleicht die häufigste und bedeutendste Schwierigkeit, der die Kinder begegnen, wenn ihre Texte den „*sinn geladenen*“ *prädikativen Charakter* überwunden haben.

c) Die „*Infravollständigkeit der Information*“ ergibt sich, wenn eine narrative (Unter)Kategorie (Rahmen, Komplikation und/oder Auflösung) fehlt. Letzteres zeigt sich insbesondere dann, wenn die Expansion und Komplexität des Textes die Möglichkeiten der jungen Schreiberinnen und Schreiber überschreiten.

Gleichwohl scheint es, dass die Textentwicklung Rückschritte erlebt, wenn die jungen Schreiberinnen und Schreiber Texte herstellen müssen, die auf einer oralen Quelle basieren. Diese Texte weisen Probleme bei der Einführung einer oder mehrerer Referenzen auf, was außersprachliche indexikalische Beziehungen verursacht und damit Probleme in Bezug auf textuelle Kohärenz und Homogenität. Die *Umwandlung dieser ursprünglich oralen Geschichten in geschriebene Geschichten* erfordert einen gewissen Grad an Reflektion über die wesentliche Differenz zwischen oralem und geschriebenem Text, die noch außerhalb der Fähigkeiten dieser Stufe der Schreibentwicklung bei den Kindern liegt.

Als der entscheidende Zeitpunkt bei der Textentwicklung der Kinder der Fallstudien erweist sich die dritte Schulklasse (im Alter zwischen acht und neun Jahren). Über die Konsolidierung der narrativen Struktur hinaus entwickeln sich zu diesem Zeitpunkt auch verstärkt die zentralen Elemente, die für textliche Homogenität und Expansion des Textes wichtig sind: die Einführung und angemessene Aufrechterhaltung der Referenz, mit denen sich auch die Konstruktion der innersprachlichen indexikalischen Beziehungen zu konsolidieren beginnt, sowie die Einführung neuer Personen und/oder Eigenschaften und ihre Verbindung

mit den bereits vorhandenen und nicht zuletzt die Explizierung der für das Textverständnis aller Leserinnen und Leser nötigen Information.

Insgesamt ähnelt die Textentwicklung der untersuchten Fälle in Bezug auf Kohärenz und textliche Homogenität derjenigen, die in der Schule „Estados Unidos“ vorgefunden wurde.

In Bezug auf die *Entwicklung der Syntax vom ersten bis zum sechsten Schuljahr* gab es folgende Ergebnisse: Die Entwicklung der *Zeichensetzung* zur Strukturierung eines Textes in den Fallstudien reduziert sich auf die Markierung der „äußeren Grenzen des Textes“ (den Großbuchstaben am Anfang und den Punkt am Ende). Nur in einem der untersuchten Fälle, und zwar im vierten Schuljahr, konnten auch Markierungen interner Grenzen festgestellt werden, etwa Ereignisse, Handlungen oder einfach Diskursfragmente, und zwar durch Nutzung des Großbuchstabens, Punkt, Komma oder Ausrufezeichen. Diese Ergebnisse weisen deutliche Unterschiede zu denjenigen der Schule „Estados Unidos“ auf: Dort wird vom vierten bis zum sechsten Schuljahr in einem signifikant hohen Ausmaß der Großbuchstabe benutzt, um interne Grenzen wie den Beginn von Ereignissen, Handlungen oder Diskursfragmenten zu markieren, und zwar in 78%, 59% und 58% der Texte. In geringerem Ausmaß wird der Punkt verwendet, um das Ende dieser Elemente zu markieren (44% im vierten, 15% im fünften und 33% im sechsten Schuljahr).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Entwicklung der Interpunktion in den Texten der Kinder der Fallstudien generell eher einer ontogenetischen Entwicklung zu Beginn entspricht: „Die ersten Zeichen, die ontogenetisch betrachtet, in Texte eingefügt werden, sind Punkte“ (Afflerbach, 2001: 158). Die in den Texten der Schule „Estados Unidos“ eingesetzte Zeichensetzung entspricht dagegen eher einer Entwicklung, die üblicherweise später auftritt: „Die folgenden Zeichen des Gesamtinventars sind satzinterne Gliederungszeichen, die relativ spät aufgekommen sind“ (Maas, 1992: 83).

Der *koordinierte Satz ist die vorherrschende syntaktische Struktur* in den Texten des ersten bis sechsten Schuljahrs und seine Verbindung findet meist über die kopulative Konjunktion *und* statt, was den Texten einen „additiven oralen Stil“ (Ong, 1987: 42) gibt. Dennoch kann ab dem Prozess der Expansion eine syntaktische Entwicklung festgestellt werden, und dies nicht nur über die Artikulation von koordinierten Sätzen über die Asyndese, sondern auch über die *Konstruktion und die progressive Zunahme von untergeordneten Sätzen*: 2,4%, 19,3%, 25,3% und 53% der gesamten untergeordneten Konstruktionen zeigen sich in den Texten von Suyapa (2. Schuljahr), Valentin (2. bis 4. Schuljahr.), Oscar (3. bis 4. Schuljahr) und Apolinaria (4. bis 6. Schuljahr). Dieser progressive Anstieg an untergeordneten Konstruktionen und ihre entsprechende Differenzierung, vor allem in den Texten der

Fallstudien, ist nicht nur deutlicher Ausdruck der „syntaktischen Expansion“ (Augst et al., 2007: 353) und damit der syntaktischen Entwicklung, sondern auch der Textentwicklung. „Die damit einhergehenden Grammatikalisierungsprozesse sind insofern als Textualisierungsvorgänge aufzufassen, als sie genuin im Schreibentwicklungsprozess verankert sind, von dort aus *initiiert* und *motiviert* werden. Syntaktische Komplexität in der mikrostrukturellen Linearisierung und makrostrukturellen Textgestaltung bedingen sich gegenseitig.“ (ebd.)

Die untergeordneten Sätze weisen folgende drei der Häufigkeit nach geordnete Typen auf: Sätze, die mit den Konjunktionen „que“ („dass“) und „si“ („ob“) gebildet werden sowie die Adverbialsätze, Infinitivkonstruktionen oder untergeordnete Finalsätze und Relativsätze.

Unter den *untergeordneten Sätzen*, die mit den Konjunktionen *dass* und *ob* gebildet werden und den *Adverbialsätzen*, gibt es folgende Reihenfolge: mit der Konjunktion *dass* (21%) eingeleitete Sätze, *Konditionalsätze* (18%), *Finalsätze* (16%), Lokalsätze und Kausalsätze (13%), und schließlich Temporalsätze (11%). Nach der These von Feilke/Augst (1989), herrschen in der ersten Stufe der Textentwicklung „meist temporal koordinative“ syntaktische Verbindungen vor (s. Abschnitt 3.1.3), was von letzterem Autor erneut hervorgehoben wird: „Als intermediäre syntaktische Formate erweisen sich dabei in extrem hoher Verwendungsfrequenz der im Vorfeld des Matrixsatz positionierte *als-Satz* für das Erzählen“ (Augst et al., 2007:353). Entgegen dieser These übersteigt in den Texten der untersuchten Fälle der Anteil der Konditional- und Finalsätze den der Temporalsätze.

Es ist hervorzuheben, dass obwohl in den Texten vom zweiten bis sechsten Schuljahr der Schule „Estados Unidos“ die untergeordneten Sätze, die mit der Konjunktion „que“ (dass) gebildet werden, 63,2% ausmachen, es bei den untersuchten Fällen nur 21% sind. Dieser Unterschied wird insbesondere durch die Nutzung der Konjunktion „que“ bei der Konstruktion der indirekten Rede und durch das Auftreten verschiedener aufeinander folgender untergeordneter Sätze verursacht, was in der Populärsprache sehr verbreitet ist (RAE, 2002:517).

Auch ein Unterschied zwischen Typen und Häufigkeiten der Nutzung von *Adverbialsätzen* lässt sich zwischen den beiden Gruppen konstatieren: Die untergeordneten *Adverbialsätze* zeigen dabei bei den untersuchten Fällen eine größere Diversifizierung und Häufigkeit: 18% Konditionalsätze, 16% Finalsätze, 13% Lokalsätze und Kausalsätze sowie 11% Temporalsätze. In den Texten der Schule „Estados Unidos“ erscheinen sie dagegen nur mit einer mittleren Häufigkeit: 13% Kausalsätze gefolgt von Konsekutivsätzen, die mit dem Nexus „dann“ verbunden werden (7%).

Das subordinierende *Konjunktionsinventar* in den Texten der untersuchten Fälle beschränkt sich auf zehn (10) Konjunktionen: Das polysemische „*que*“, die finale Verknüpfung *para que /a que (damit)*, das polysemische „*si*“, das polysemische temporale und konditionale „*cuando*“ (*wenn*), das lokale „*donde*“ (*wo*), die Kausalverknüpfungen „*porque*“ (*weil*), „*pues*“ und „*como*“ (*da*), das konzessive „*aunque*“ (*obwohl*) und das konsekutive „*por eso*“ (*deshalb*). Auch wenn sich in den Texten der Schule „Estados Unidos“ neben dem illativ-konsekutiven „*entonces*“ (*dann*) und „*pues*“ (*also*) zwölf untergeordnete Satzverbindungen finden, übersteigt ihre Häufigkeit in keinem Fall 10%.

Bei der Entwicklung der Syntax wurden zwei signifikante Unterschiede zwischen den Texten der Fallstudien und der Schule „Estados Unidos“ identifiziert: Zwar werden in den Texten der Vergleichsschule 12 unterordnende Konjunktionen verwendet, aber sie werden weniger oft eingesetzt als in den Fallstudien. In den Texten der Schule „Estados Unidos“ wird allerdings häufiger Zeichensetzung benutzt, um den Text zu strukturieren. Beides weist in jeder der untersuchten Gruppen auf eine Textentwicklung aus syntaktischer Perspektive hin. Man kann jedoch sagen, dass die Textentwicklung in der Schule „Estados Unidos“ etwas ausgeprägter ist, da die Zeichensetzung „als ein Indiz für die Intention angesehen werden kann, einen Text zu produzieren, der interpretiert werden soll, und nicht nur eine mündliche Erzählung in Schriftform zu bringen“ (Ferreiro, 1996: 148), womit diese Schüler und Schülerinnen eine stärkere Aneignung der Rechtschreibung aufweisen.

Die Analyse der vier Fallstudien zeigt, dass die Entwicklung der Kompetenzen zur Desymptomatisierung und Kontextualisierung nicht nur ein langer Prozess ist, sondern auch ein keineswegs ein linearer. Er beinhaltet Fort- und Rückschritte, die eng mit der Komplexität des Gegenstandes, des Themas oder der Makrostruktur zusammenhängen, die formuliert oder kommuniziert werden soll, sowie mit den Charakteristiken des Schriftmediums.

Da sich in der Lenca-Gemeinde San Lorenzo eine elementare Literalität feststellen lässt, kann davon ausgegangen werden, dass eine der Grundbedingungen für die Nachhaltigkeit der in der Schule entwickelten Literalität gegeben ist. Diese Bedingung schafft nicht nur den Raum für die Kinder, zu beginnen eine Vorstellung von Schrift und ihrer Funktion zu entwickeln, und damit eine Motivation, die Schule zu besuchen, sondern auch den pragmatischen Gebrauch der Schrift zu sichern.

Allerdings macht sich die didaktische Konzeption der Schule zum Prozess des Lehrens und Lernens der Schrift (unter anderen reflektiert in der geringen Präsenz authentischer literaler Praktiken und Ereignisse) die Vorstellung von Schrift und ihrer Funktion in der Gemeinde

nicht zu Nutze und trägt auch nicht zu ihrer Stärkung bei. Anstatt eine authentische Schriftentwicklung zu favorisieren, die den Notwendigkeiten und Interessen der Kinder und ihren Gemeinden entspricht, gibt die Schule mit wenig Erfolg dem Erlernen der kulturellen Technik der Schrift den Vorrang, d.h. in den ersten beiden Klassenstufen der Aneignung und Kodifizierung sowie Dekodifizierung und in den folgenden Klassenstufen der Grammatik und Orthografie. Daher weisen die Texte der Kinder dieser Lenca-Gemeinden mit elementarer Literalität zwar eine Textentwicklung auf, aber diese zeigt weiterhin Charakteristika der „inneren Sprache“ und der „gesprochenen Sprache“ (ihrer Gemeinde), und das obwohl die Texte im Kontext einer didaktischen Erfahrung von nicht weniger als drei Jahren der Schriftförderung produziert wurden (s. Abschnitt 1.4: Das FEBLI- Projekt).

Damit die Lenca-Kinder dem sprachlichen Zeichen mehrheitlich Symbolfunktion zuweisen können, d.h. damit sowohl ihre „innere Sprache“ als auch ihre „gesprochene Sprache“ sich in „geschriebene Sprache“ umwandeln können, ist eine Aus- und Weiterbildung der Lehrenden sowie eine Ausarbeitung der Schulmaterialien notwendig, die sich auf eine Didaktik für den Prozess des Lehrens und Lernens einer authentischen Schrift gründet, die unter anderen von den literalen Praktiken, ihrer Konzeption und Verwendung in ihrer Gemeinde, vor allem den Charakteristika, bei denen sie verwendet wird (Auswahl der Textsorte und des Textinhalts in Abstimmung und gemäß dem spezifischen Zweck und Adressaten) ausgeht.

Dem sprachlichen Zeichen Symbolfunktion zuzuweisen, erfordert von der Didaktik für das Lehren der Schrift, die Trennung zwischen dem Erlernen der Schriftnormen und einer authentischen Schrift zu überwinden (Dehn, 1994, 1999). Hier spielt Dehns Auffassung des „Schreibens als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule“ eine Rolle (1999). Der Austausch und die Überschneidung von Literalität und Literarität geben der Schule die Gelegenheit, die Aneignung der Schrift aus einer kulturellen Perspektive zu fördern, d.h. über die Interaktion mit literarischen Texten (mündlich und/oder schriftlich), bei denen die Kinder die Möglichkeit haben, über das Medium der Schrift textuelle, autoreferentielle Welten zu schaffen. Das würde unter anderen dazu beitragen, die menschliche Disposition der Fiktionalisierung und damit die Ausweitung der Möglichkeiten zu fördern, d.h. integrale Persönlichkeiten zu fördern, die gegenüber Fiktion und Ästhetik sensibel sind. Die Konzeption Dehns trifft noch stärker zu, wenn man berücksichtigt, dass ein Großteil der literarischen Kompetenz der Lenca-Kinder über das Hören von Geschichten und „literarischen Mustern“ der oralen Tradition und Literatur ihrer Gemeinde entwickelt wird, was bedeutet, dass die oralen literarischen Erzählungen vor allem in Regionen mit geringer Präsenz literaler Praktiken und

Ereignisse sowie erschwertem Zugang zu geschriebener Literatur ein Potential für die Entwicklung der Literalität darstellen.

Die in der Lenca-Gemeinde bestehenden literalen Praktiken und Ereignisse leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Entwicklung von anderen Textsorten in der Schule, die also andere kommunikative Funktionen haben als die ästhetisch-literarischen Texte. Vor allem ist dabei zu berücksichtigen, dass nicht nur die verschiedenen didaktischen Erfahrungen in Lateinamerika – darunter auch die vom FEBLI-Projekt in Honduras entwickelte – sondern auch neuste Untersuchungen gezeigt haben, dass Kinder dieses Alters und in dieser Schriftentwicklungsphase in der Lage sind und außerdem Freude daran haben, neben den narrativ-literarischen Texten mit verschiedenen anderen Texttypen zu interagieren. „In der Textentwicklung haben wir keine Anhaltspunkte dafür gefunden, dass Erzählungen auch der Motor für die Entwicklung der anderen vier Textsorten (Bericht, Instruktion, Beschreibung und Argumentation, Anm. d. Verf.) ist“ (Augst et al., 2007: 356), sondern dass der Lehrplan dies so vorgibt.

Nach der Produktion verschiedener Textsorten bei authentischen literalen Ereignissen und ausgehend von ihren eigenen Texten werden die Kinder von ihren Lehrerinnen/Lehrern oder einer anderen fähigeren Person angeleitet über die vier in dieser Arbeit identifizierte Aspekte zu reflektieren, die den Fortschritt in der Konstruktion der Kohärenz und Homogenität ihrer Texte bestimmen, sowie schließlich auch über die Anwendung der Schriftnormen in diesen. Hervorzuheben ist *die Reflektion dieser Aspekte ausgehend von den eigenen Texten der Kinder* und mit Unterstützung der Lehrerin/des Lehrers oder einer Mitschülerin/einem Mitschüler, der/die bereits mehr kann, denn so wird dem pädagogischen Prinzip Vorrang gegeben, das vom Wissen der Kinder ausgeht und dann mit Hilfe einer fähigeren Person schrittweise zur Konsolidierung des Wissens über die Schrift geführt wird, das sich noch in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotski, 1977) befindet, sowie zur Entwicklung der entsprechenden Schriftkompetenz. Letzteres setzt einen „kompetenzorientierten Unterricht voraus“ (Hüttis-Graff, 2005: 50), der „dem Schüler Hinweise und Gelegenheit zum Lernen“ (ebd.) gibt: „er hat Freiraum für die ihm verfügbaren Muster des Lernens und ihm können eigene und fremde Muster des Lernens bewusst und damit besser zugänglich werden. Dem Lehrer ermöglicht Kompetenzorientierung, seinen Unterricht nicht nur auf den Lerngegenstand, sondern auch auf die Lernmöglichkeiten der Schüler abzustimmen und damit die Passung von Lehren und Lernen zu verbessern“ (ebd.).

Auf diese Weise schreitet die Textentwicklung so fort, dass die Kinder in dieser ersten Phase sichere Schritte hin zu Formulierung nicht nur narrativer Texte, sondern auch komplexeren Super- und Makrostrukturen machen können, d.h. hin zur Formulierung expositiver und argumentativer Texte. Nach Feilke/Augst (1989) ist das Kind dann in der Lage nicht nur Texte mit „linear-entwickelten Textmustern“ zu konstruieren, sondern auch besser vorbereitet auf die Textproduktion mit „material-systematischen Textordnungsmustern“, einem „formal-systematischen Textordnungsmuster“ und mit „linear-dialogischem Textordnungsmuster“ sowie auf die Entwicklung der Kompetenzen, welche die Anwendung jedes dieser Prinzipien erfordert.

KAPITEL 9: VERZEICHNISSE

9.1 LITERATURVERZEICHNIS

AFFLERBACH, Sabine. (2001). *Grammatikalisierungsprozesse bei der Entwicklung der Kommasetzungsfähigkeiten*. In: Feilke, H. (Hrsg.) *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer, S. 155-165.

ALARCOS L. Emilio. (1995). *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa calpe, 7. Ed.

AUGST, Gerhard et al. (2007) *Text – Sorten - Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Mein: Peter Lang.

BARNIS, Beatriz. (1994). *La tortuga y los patos*. En: *Fábulas para leer en voz alta*. México: Libros del Rincón – SEP.

BARTON, David/HAMILTON, Mary. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. (Traducción Catalina Zapata-Vial). En: Zavala, V. et al. (Editoras) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, PUCP/UP/40IEP, pp109-139.

BERENGUER, Carmen (1994). *El rey mocho*. México: Libros del rincón SEP.

BERRÍOS, Rubén (1997). Manual: *La literatura para niños en la escuela primaria*. Tegucigalpa: FEBLI.

BETTELHEIM, Bruno (1982). *Kinder brauchen Märchen*. Stuttgart, Deutscher Taschenbuch Verlag.

BLAS, José. (2005). *Sociolingüística del español*. Madrid: Cátedra (1. Ed.).

BOUEKE, Dietrich et al. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Wilhelm Fink Verlag.

BROCKMEIER, J. (1997). *Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München, Wilhelm Fink Verlag.

BRÜGELMANN, Hans. (2000). *Fallstudien in Pädagogik*. En: Brügelmann, Hans. *Fallstudien in Pädagogik. Perspektive und Standards für die Forschung*. pp. 17-31.

BÜHLER, Karl. (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.

BÜHLER, Karl. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza universidad.

BUSSMANN, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart, Kröner Verlag, zweite, völlig neu bearbeitete Auflage.

CARÍAS, Claudia et al. (1989). *Tradición oral indígena de Yamaranguila*. Honduras: Guaymuras.

CEA, José R. (1986). *Chumbulum el pececito de Darwin*. San José, Costa Rica: EDUCA.

CHAPMAN, Anne. (1978). *Los lencas en Honduras en el siglo XVI*. Estudios antropológicos e históricos 2. Tegucigalpa, D. C.: - Instituto Hondureño de Antropología e Historia (IHAH).

CHAPMAN, Anne. (1986). *Los hijos del copal y la candela. Tradición católica de los lencas de Honduras*. Tomo II. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centre d'Études Mexicaines et Centraméricaines.

CHAPMAN, Anne. (1992) *Los hijos del copal y la candela. Ritos agrarios y tradición oral de los lencas en Honduras*. Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centre d'Études Mexicaines et Centraméricaines.

CHAVEZ, Marina et al. (2004). *La reprobación en la escuela primaria de Honduras (1993)*. En: Alas, M. et al. (Comps.) *Investigación educativa en la UPNFM 1990 – 2000*. Tegucigalpa: DI - UPNFM. Pp. 69 - 76

CRUZ, Daniel (2006). *Estado de Seguridad alimentaria y nutricional en Honduras*. Honduras: FAO, <<http://www.rlc.fao.org/iniciativa/pdf/sanhon.pdf>> (15.12.2009).

DUDEN (1998) *Die Grammatik. Band 4*. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag. 6. Neu bearbeitete Aufl.

DEHN, Mechthild. (1985). *Schriftspracherwerb und Elementarunterricht*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 7. Stuttgart: Klett-Cotta. Pp. 189-226.

DEHN, Mechthild (1994). *Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen*. Bochum: KAMP 4. Auflage.

DEHN, Mechthild. (1996). *Einleitung. Elementare Schriftkultur*. En: Dehn, M/ Hüttis-Graff, P/ Kruse, N. (Hrsg.) *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

DEHN, Mechthild (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin, Volk und Wissen Kamp.

DEHN, Mechthild (2005). *Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthographisch – medial*. In: Dehn, M/Hüttis-Graff, P. (Hg.) *Kompetenz und Leistung in Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens*. Freiburg, Fillebach Verlag, S. 8-32.

El mundo de la gramática (1988). Barcelona: Ed. Océano, vol. 4.

FEBLI (1998). *Contenidos de Español desarrollados en una muestra de 20 escuelas de Intibucá en 1998*. La Esperanza, Honduras: FEBLI-SE-GTZ. (Documento de trabajo)

FEBLI (2001). *Organización y uso de la biblioteca escolar. Una estrategia para el fomento de la lectura y la escritura*. Manual para docentes. Tegucigalpa: SE- Plan Internacional-FEBLI-GZT.

FEBLI (2003). *Manual para Docentes. Guías didácticas. Área de Comunicación (Español)*. Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica. FEBLI-SE-GTZ.

FEILKE, H. und AUGST, G. (1989). *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz*. En Antos & Krings (Hrsg.). *Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. S. 297-327.

FEILKE, Helmuth. (1995). *Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. In: Augst, G. (Hg.): *Frühes Schreiben. Untersuchungen zum Schreiberwerb*. Siegener Studien 56. Essen: Blaue Eule, S. 69-88.

FEILKE, Helmuth. (1996). *Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten*. En: Günther, H/Ludwig, O. (Eds.). *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*. pp. 1178-1191.

FEILKE, Helmuth et al. (2001). *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit – zur Einführung ins Thema*. In: Feilke et al. (Hg.). *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 1-27.

FEILKE, Helmuth. (2003). *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten*. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./ Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, S. 178-192

FERNÁNDEZ, Catalina. (1994). *La concha del sapo*. México: CONAFE.

FERNÁNDEZ, J. Kotext/cotexto. (s.f.), <<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/lexikon%20der%20linguistik/ko/KOTEXT%20%2020Cotexto.htm>> (18.03.2009).

FERREIRO, Emilia/ TEBEROSKY, Ana (2003) *Los sistemas de escritura en el habla del niño*. 21. Ed. (1ra. Ed. 1979) México – Buenos Aires: S. XXI.

FERREIRO, Emilia et al. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.

- FIALLOS, Carmen (1989). División Política de Honduras. Sección: *La creación de los departamentos*. Tegucigalpa, Honduras: Editorial Universitaria UNAH. En: Secoff, Mario. Honduras Universal. (libro electrónico)
<<http://www.angelfire.com/ca5/mas/datos/datos.html>>(09.12.2009).
- FLEISHER F., Carol (1998). Metaleguaje oral. En: Olson, D/Torrance, N. (Comps.). Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa.
- FOLETTI, Alexandra de. (1989). Alfarería Lenca Contemporánea de Honduras. Tegucigalpa: Guaymuras.
- FOLETTI, Alexandra de (2008). La alfarería lenca hondureña es admirada en el exterior por sus múltiples estilos y colores. En: Rodríguez, James. Los lencas en Honduras, <<http://litart.mforos.com/1305731/6671942-los-lencas-en-honduras>> (10.12.2009).
- FROMM, Lidia et al. (2006). *Lengua, comunicación e innovación en el aula: una utopía posible*. CETT-UPNFM-USAID, Tegucigalpa, Honduras.
- FURNARI, Eva (1992). La bruja atarantada. 1. Ed. Libros del Rincón. México, D.F.: SEP (Stories without words).
- GEE, James. (2004). *Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words*. (Traducido por Erik Theinhardt). En: Zavala, V. et al. (Editoras) Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, PUCP/UP/40IEP, pp23-55.
- GENETTE, Gérard (1991). *Ficción y Dicción*, Lumen, Barcelona, <<http://www.upf.edu/materials/fhuma/oller/generes/tema1/lectures/genette.pdf>> (07.05.2007).
- GLEICH, Utta von /GALVEZ, Ernesto. (1999). *Pobreza en Honduras*. Washington: Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario, Departamento de Desarrollo Sostenible y BID.
- GLEICH, Utta von (2000). *Comunicación y literacidad entre bilingües en aymara-castellano*. En: Revista Lengua 10. (La Paz, Carrera de Lingüística e idiomas, Universidad Mayor de San Andrés). pp.135-180.
- GOETZ, J.P./ LeCOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GONZÁLEZ, Aura (1993) Die sprachwissenschaftliche Diskussion der Schriftaneignung in Deutschland. Osnabrück: Universität Osnabrück. (Magisterarbeit zur Erlangung des M. A.)
- GONZÁLEZ, Aura. (1996). *Análisis del uso de los cuadernos de escritura en primer grado*. (Documento de trabajo) La Esperanza, Intibucá: FEBLI-SE-GTZ.
- GONZÁLEZ, Aura. (1998). *La lecto-escritura y el habla del niño en Lempira e Intibucá*. En: Herranz, A. et al. (Comp.). Educación Bilingüe e Intercultural en Centro América y México. Tegucigalpa, Honduras: Editorial Guaymuras – SNV. pp. 341-364.
- GONZALEZ S, Aura (1999). Escuela y cultura escrita. Una experiencia en Honduras. Ponencia presentada en el Congreso "Lectura '99. Para leer el XXI". 22 al 26 de noviembre de 1999. La Habana, Cuba.
- GUTIÉRREZ, Juan Manuel. (1996). *Análisis crítico y recomendaciones sobre los libros de texto, fascículos, rendimientos básicos e indicadores de evaluación referentes a Ciencias Naturales en el Subsistema de Educación Primaria en Honduras*. FEBLI-GTZ. Documento de trabajo de FEBLI.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT (GTZ) GmbH. (1992) Angebot/ Arbeitsvorschlag über die Durchführung des Vorhabens Förderung der Grundbildung in Lempira und Intibucá. Honduras. Eschborn.
- HALLIDAY, M.A.K (1994). *El lenguaje como semiótica social*. La interpretación social del lenguaje y del significado. Bogotá, FCE.

HELBIG, Gerhard/ BUSCHA, Joachim (1980) Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie; 6. unveränderte Auflage.

HERNÁNDEZ, Russbel. (2004) Estudios sobre la Educación para la población rural en Honduras. FAO-UNESCO-DGCS ITALIA- CODE – REDUC, <http://www.google.de/search?sourceid=navclient&hl=de&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBF_deHN260HN260&q=estudio+sobre+la+educaci%c3%b3n+para+la+poblaci%c3%b3n+rural+en+Honduras> (12.02.2010).

HERNÁNDEZ SAMPIERI et al. (2006a). *Metodología de la investigación*. 4 ed. México, McGraw Hill.

HERNÁNDEZ SAMPIERI et al. (2006b). *Cap. 4. Estudios de caso*. En: CD para el estudiante. Metodología de la investigación. 4 ed. México, McGraw Hill.

HERRANZ, A./BÜTTNER, T. /GONZÁLEZ, A. (1995). *Variedades lingüísticas, escuela y cultura escrita*. Tegucigalpa/Bonn: FEBLI-SE-GTZ.

HERRANZ, A. (2000). *Estado, sociedad y lenguaje. La política lingüística en Honduras*. 2. ed. Tegucigalpa: Guaymuras.

HÜTTIS-GRAFF, Petra. (1996) *Beobachten als didaktische Aufgabe*. In: Dehn, M/ Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert. Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. S. 31 – 39.

HÜTTIS-GRAFF, Petra (2005) *Lernen und Leisten: Kompetenz erschließen – Leistung messen*. In: Dehn, M/Hüttis-Graff, P. (Hg.) Kompetenz und Leistung in Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg, Fillebach Verlag, S. 33 – 52.

ILLICH, Iván. (1998). *Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega*. En: Olson, D/Torrance, N. Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa. Pp. 47-70

INE (c.f.) XVI Censo Nacional de Población y V de Vivienda Honduras 2001. Tegucigalpa, <<http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/censos/honduras/2001/index.htm>> (13.12.2009).

INESTROZA, Gloria. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Chile: UNESCO.

ISAACS, Jorge. (1970). *María*. Lima: Colección Catarsis Literaria.

ISER, Wolfgang (1991) *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

ISER, Wolfgang (2004). *Ficcionalización: la dimensión antropológica de las ficciones literarias*. (Trad. Vicente Bernaschina Schürmann), <http://www.google.de/search?sourceid=navclient&hl=de&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBF_deHN260HN260&q=La+ficcionalizacion+dimension+antropologica+de+las+ficciones+literarias+Wolfgang+Iser> (05.10.2009).

IVANIČ, Roz/MOSS, Wendy. (2004). *La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación*. En: Zavala, V. et al. (Editoras) Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, PUCP/UP/40IEP, pp. 211-246.

JOLIBERT, Josette, et al. (1997). *Formar niños productores de textos*. 7. Ed. Chile: Dolmen estudio.

JOLIBERT, Josette, et al. (1997). *Formar niños lectores de textos*. 7. Ed. Chile: Dolmen estudio.

KAUFMAN, A.M. et al. (2001). Alfabetización de Niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Buenos Aires: AIQUE

KOCHER, Manuela/BÖHLER, Michael (2002). *Über den ästhetischen Begriff des Spiels als Link zwischen traditioneller Textthermeneutik, Hyperfiktio und Computerspielen*, <www.dichtung-digital.com/2002/07-31_-Kocher_-Boehler.htm> (08.03. 2007).

- LARA, Norma et al. (1998) Informe de Rendimientos. Español Tercer y Sexto Grados. Primer levantamiento de datos. Tegucigalpa, Honduras: SE-UPNFM-UMCE.
- LARA P, Gloria. (2006). *El pueblo lenca: ayer y hoy*. Escrito preparado a solicitud de la Comisión de Traspaso Presidencial 2006-2009. Tegucigalpa: Despacho Presidencial.
- LARA P, José A. (2008). *Salud, equidad y participación ciudadana*. En: UPNFM-UNAH: Memorias II Conferencia Nacional en Derechos Humanos y Educación: Hacia la construcción de ciudadanía. pp. 115-124.
- LEWANDOWSKI, Theodor (2000). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MAAS, Utz (2006) *Der Übergang von Oralität zu Skribalität in soziolinguistischer Perspektive*. In: U. Ammon et al. (Hgg.). *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, Bd. 3/3: 2147 – 2170.
- MAAS, Utz (2003) *Alphabetisierung. Zur Entwicklung der schriftkulturellen Verhältnisse in bildungs- und sozialgeschichtlicher Perspektive*. In: Besch, W. et al. (Hrsg.) *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin – New York: Walter de Gruyter, S. 2403 – 2418.
- MAAS, Utz. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- MARCHESE, Angelo/ FORRADELLAS, Joaquín (2000). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel (7. Ed.).
- MAXWELL, Joseph. (1996) *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. Thousand Oaks/London/New Dehli: SAGE Publications.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Santafé de Bogotá, Colombia: MEN-Magisterio.
- MOLINARI, M. Claudia (2001). *Participar activamente de la cultura escrita. Un desafío para la enseñanza de la lectura y la escritura en el Jardín de Infantes y en los primeros años de la Educación Básica*. En: González, Raúl et al. *Lectura comprensiva temprana. Para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor*. Lima: Ministerio de Educación del Perú - GTZ, Pp. 43 - 74
- OLSON, David. (1998). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En: Olson, D/Torrance, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- ONG, Walter. (1987). *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- ONG, Walter. (1999). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Colombia, FCE.
- PIAGET, Jean (1979). *Seis estudios de psicología*. España: Ensayo Seix Barral.
- PNUD (UNDP) (2006). *Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 2006*. Hacia la expansión de la ciudadanía. (Datos levantados en 2004).
- RAMOS, Karen/VALENZUELA, Melissa (1997). *Por cuentas aquí en Sabanagrande*. Tegucigalpa: Secretaría de Cultura y las artes, Vol. 4.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA - RAE. (2001) *Diccionario de la lengua española*. 22.ed. España: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA - RAE. (2002). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (20. reimp.). Madrid: Espasa.
- RIVAS, Ramón. (2004). *Pueblos indígenas y garífunas de Honduras. Una caracterización*. 4. Ed. Tegucigalpa: Guaymuras.

SALGADO, Ramón (2004) La Formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente, <<http://www.radu.org.ar/Info/17%20form%20doc%20honduras.pdf>> (28.01.2010).

SCRIBNER, Sylvia/COLE, Michael (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SCRIBNER, Sylvia/COLE, Michael. (2004). *Desempacando la literacidad*. En: Zavala, V. et al. (Editoras) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, PUCP/UP/40IEP, pp 57-79

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. (1995) *Cuaderno de Escritura 1 y 2*. Serie Mi Honduras. Tegucigalpa, Honduras.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1997). *Educación y Desarrollo. Estudio Sectorial Plan Decenal. Tomo I*. Tegucigalpa, Honduras.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1997). *El Sistema de Formación y Capacitación Docente*. En: *Educación y Desarrollo. Estudio Sectorial Plan Decenal. Tomo II. Anexo F*. Pp. 316-369. Tegucigalpa, Honduras.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1998). *Español 1*. Serie Escuela Morazánica. Tegucigalpa, Honduras.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1999) *Español. Quinto grado*. 3. Reimpr. México, D.F.: SEP

SE-FEBLI (2001). *El ópalo tierno. Tradición oral y fomento de la escritura creativa desde la escuela*. Tegucigalpa: SE-FEBLI-GTZ-Plan Internacional.

SE-FEBLI (2001). *Un barrilete con cola de lucero. Fomento de la escritura creativa desde la escuela*. Tegucigalpa: SE-FEBLI-GTZ-Plan Internacional.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2002a). *Plan de acción y estrategia 2002 – 2006*. Tegucigalpa, Honduras.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2002b). *Jornalización de los Rendimientos Básicos. 1. a 6. Grados*. Tegucigalpa, Honduras. SE-FEBLI-GTZ-FEREMA.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2003). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica. 1. Ciclo*. Versión Preliminar. Tegucigalpa, Honduras: SE-BM-OPS-OMS-Asdi.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. (2005a). *Currículo Nacional Básico (CNB)*. Versión Ampliada. SE-EFA.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2005b). *Plan Estratégico Sectorial de Educación 2005 – 2015*. Tegucigalpa, Honduras, <<http://www.sierp.hn/sierp.web/Biblioteca/psec-003.pdf>> (03.03. 2010).

SECRETARÍA DE RECURSOS NATURALES Y AMBIENTE – SERNA (2004) *Mapa División Política de Honduras*. <http://www.zonu.com/mapas_honduras/Mapa_Division_Departamental_Honduras.htm> (05.06. 2011).

SPINNER, Kaspar (1995). *Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind*. In: Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und Historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim und München, S. 81-96.

STOLL WALSH, Ellen. (1998) *La gansa tonta*. Santafé de Bogotá, Colombia: FCE.

STREET, Brian. (2004). *Los nuevos estudios de literacidad*. (Traducción: Alfredo Alonso Estenoz). En: Zavala, V. et al. (Editoras) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, PUCP/UP/40IEP, pp. 81-107.

STREET, Joanna/STREET, Brian. (2004). *La escolarización de la literacidad*. En: Zavala, V. et al. (Editoras) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, PUCP/UP/40IEP, pp. 181-210.

TÁBORA, Alex (2000) Información estadística contextual. Información estadística de la educación primaria de los departamentos de Lempira e Intibucá del período 1995 – 2000. Tegucigalpa, Honduras: FEBLI. (Documento interno de trabajo).

UMCE (1998). Estrategias didácticas para el aprendizaje del Español en la Escuela Primaria. Tegucigalpa, Honduras: UPNFM-UMCE-PROMEB.

UMCE (2000). Rendimiento global Español y Matemáticas. Tercer y Sexto Grado. Cuarta Evaluación. UMCE-UPNFM-SE: Tegucigalpa, M.D.C.

UMCE (2005a). *Informe comparativo nacional del rendimiento académico 2002-2004. Tercer y Sexto grado.* Tegucigalpa, Honduras: UPNFM-UMCE-PROMEB.

UMCE (2005b). *Informe comparativo departamental del rendimiento académico, Intibucá 2002-2004. Tercer y Sexto grado.* Tegucigalpa, Honduras: UPNFM-UMCE-PROMEB.

UPNFM-INIEED. (2008). *La lucha por la erradicación del analfabetismo.* En: Observatorio universitario de la educación nacional. Boletín mayo-agosto. Ed. No. 1.

USAID (2009). Honduras adopta modelo de USAID para capacitación de maestros, <<http://www.america.gov/st/foraid-spanish/2009/January/20090116154121emanym6.52492e-04.html?CP.rss=true>> (02.02.2010).

VAN DIJK, Teun. (1980). *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

VAN DIJK, Teun. (1996). *La ciencia del texto.* España: Paidós Comunicación, 3. Reimp.

VAN DIJK, Teun (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso.* Madrid, Ediciones Cátedra.

VIOLI, Patrizia. (1999). *Cartas.* En: Van Dijk, T. (Ed.) *Discurso y literatura. Nuevos planteamientos sobre análisis de los géneros literarios.* Madrid: Visor libros.

VON VOTSCH, W. (2006) Gramática Latina. Barcelona: Ed. Labor S.A. (Traducido por Domingo Miral y López), <http://books.google.de/books?id=qOtv-Dnduq4C&printsec=frontcover&source=gbs_navlinks_s#> (20.08. 2009).

WADDELL, Martin. (1999). *¡Ahí viene el malvado topo!* Hong Kong: Fondo de Cultura Económico.

WARDETZKY, Kristin (1996). *Zwischen Traum und Realität.* Kindertexte aus Ost- und Westdeutschland im Vergleich. Teil I. Die Grundschulzeitschrift Heft 91, S. 46-49

WERTSCH, V. James. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona, Paidós.

WERTSCH, V. James (1996). *Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewußtseins.* Marburg, BdWi-Verlag.

WYGOTSKI, Lew. (1977). *Denken und Sprechen.* Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

WYGOTSKY, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona: Paidós.

9.2 ABBILDUNGSVERZEICHNISSE

9.2.1 Abbildungsverzeichnis

Kapitel 1

| | |
|---|----|
| Abb. 1: Mindestleistungen für das 4. Bimester der 1. Klasse | 18 |
| Abb. 2: Lektion „isla“. Lehrbuch Español 1 (Spanisch 1), Serie Escuela Morazánica | 18 |
| Abb. 3: Lektion „casa“ (Haus), aus dem Schreibheft 1, Reihe Mi Honduras, 1995 | 19 |
| Abb. 4 Lektion „nido“ (Nest) aus dem Schreibheft 2, Serie Mi Honduras, 1995 | 20 |
| Abb. 5: Flip-Chart (SE, 1998) | 20 |

Kapitel 5

| | |
|--|-----|
| Abb. 6: Text „Tagesordnung“. Bonifacia Gómez García, 30 Jahre alt, 3. Klasse besucht | 135 |
| Abb. 7: Text „Bericht“. Bonifacia Gómez García, 30 Jahre alt, 3. Klasse besucht | 136 |
| Abb.8: Text „Betriebsplan“. Eulalio Sánchez, 32 Jahre alt, 4. Klasse besucht | 138 |
| Abb. 9: Text „Rezept“. Eulalio Sánchez, 32 Jahre alt, 4. Klasse besucht | 141 |
| Abb.10: Text „Brief“. Antonio González, 48 Jahre alt, 2. Klasse besucht | 144 |

Kapitel 6

| | |
|---|-----|
| Abb. 11 Text „Der Panzer des Frosches“. Suyapa, 1. Kl. | 155 |
| Abb. 12: Text „Die Schildkröte und die Enten“. Suyapa, 2. Kl. | 157 |
| Abb. 13a: Text „Der Maulwurf!“. Valentin, 2. Kl. | 160 |
| Abb. 13b: Überarbeiteter Text „Der Maulwurf“. Valentin, 4. Kl. | 162 |
| Abb. 14: Text „Die dumme Gans“. Valentin, 3. Kl. | 164 |
| Abb. 15: Text „Der Panzer des Frosches“. Valentin, 3. Kl. | 169 |
| Abb. 16: Text „unruhige kleine Hexe“. Valentin, 4. Kl. | 174 |
| Abb. 17: Text „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“. Oscar, 3. Kl. | 181 |
| Abb. 18: Text „Darwins Fischlein“. Oscar, 4. Kl. | 185 |
| Abb. 19: Text „Der Panzer des Frosches“. Oscar, 4. Kl. | 191 |
| Abb. 20: Text „Brief an die Jury des Wettbewerbs ‚Der beste Leser‘“. Apolinaria, 4. Kl. | 203 |
| Abb. 21: Text „Der ohrlose König“. Apolinaria, 5. Kl. | 225 |
| Abb. 22: Text „Die Schildkröte und die Enten“. Apolinaria, 6. Kl. | 227 |
| Abb. 23: Text „die kleine Hexe ...“, Apolinaria, 6. Kl. | 239 |

9.2.2 Verzeichnis der Schemata

Kapitel 2

| | |
|--|----|
| Schema 1: Makrostruktur - Baumdiagramm (Van Dijk, 1980: 43) | 57 |
| Schema 2: Literale Praktiken, Textsorten und literales Bewusstsein | 59 |
| Schema 3: Superstruktur des narrativen Textes oder die narrative Struktur (NARR) (Van Dijk, 1980:142) | 65 |
| Schema 4: Aspekte des Schreibens als kultureller Tätigkeit (Dehn, 1999: 87) | 75 |

Kapitel 3

| | |
|---|----|
| <i>Schema 5: Kognitives Modell (Feilke/Augst, 1989:302)</i> | 80 |
| Schema 6: Kognitives Modell von Feilke/Augst mit der von der Autorin eingeführten Kategorie Superstruktur | 83 |

Kapitel 4

| | |
|--|-----|
| Schema 7: Longitudinalstudie ausgehend von vier Fallstudien oder »Design für unterschiedliche Fälle« | 107 |
|--|-----|

Kapitel 6

| | |
|---|-----|
| Schema 8: Superstruktur von „Der Maulwurf!“ (Valentin, 2. Kl.) | 162 |
| Schema 9: Superstruktur von „Die dumme Gans“ (Valentin, 3. Kl.) | 164 |
| Schema 10: Superstruktur von „Der Panzer des Frosches“ (Valentin, 3. Kl.) | 171 |
| Schema 11: Superstruktur von „unruhige kleine Hexe“ (Valentin, 4. Kl.) | 175 |
| Schema 12: Superstruktur von „Onkel Kaninchen und Onkel Kojote“ (Oscar, 3. Kl.) | 182 |
| Schema 13: Superstruktur von „Darwins Fischlein“ (Oscar, 4. Kl.) | 186 |
| Schema 14: Superstruktur von „Der Panzer des Frosches“ (Oscar, 4. Kl.) | 193 |
| Schema 15: Superstruktur des Romans „Maria“ (Apolinaria, 4. Kl.) | 210 |
| Schema 16: Superstruktur von „Der ohrlose König“ (Apolinaria, 5. Kl.) | 230 |
| Schema 17: Superstruktur von „Die Schildkröte und die Enten“ (Apolinaria, 6. Kl.) | 231 |
| Schema 18: Superstruktur von „die kleine Hexe ...“ (Apolinaria, 6. Kl.) | 243 |

9.2.3 Tabellenverzeichnis

Kapitel 1

| | |
|--|----|
| Tabelle 1: Untersystem der formalen Bildung in Honduras | 9 |
| Tabelle 2: Organisationsbereiche im Studienplan der „Escuelas Normales“ für 1992 | 10 |

Kapitel 4

| | |
|---|-----|
| Tabelle 3: Texte der Vergleichsschule “Estados Unidos” | 103 |
| Tabelle 4: Die von den Kindern der Fallstudien geschriebenen und analysierten Texte | 105 |
| Tabelle 5: Beobachtungszeitraum der Textentwicklung bei den Kindern der Schule „España“ von San Lorenzo | 105 |
| Tabelle 6: Aufgenommene mündliche Erzählungen bei Kindern und Erwachsenen von San Lorenzos Gemeinde | 106 |

Kapitel 5

| | |
|--|-----|
| Tabelle 7: Bereiche mit literalen Ereignissen in der Lenca-Gemeinde San Lorenzo | 129 |
| Tabelle 8: Von Erwachsenen bei alltäglichen literalen Ereignissen geschriebene Texte in der Gemeinde San Lorenzo | 133 |
| Tabelle 9: Gedruckte Texte in der Gemeinde San Lorenzo | 134 |

Kapitel 6

| | |
|--|-----|
| Tabelle 10: Art der Geschichte nach ursprünglicher Präsentationsform und Aufgabenstellungen | 151 |
| Tabelle 11: Klassenstufe, Datum und Alter beim Schreiben der Texte | 152 |
| Tabelle 12: Apolinarias Brief in Superstrukturkategorien | 206 |
| Tabelle 13: Probleme mit Auswirkungen auf die Kohärenz und textuelle Homogenität der Erzählung „Maria“ | 216 |
| Tabelle 14: Ergänzte Transkription des Textes „die kleine Hexe....“ | 244 |
| Tabelle 15: Probleme mit Auswirkungen auf die Kohärenz und Homogenität der Texte Apolinarias | 249 |
| Tabelle 16: Syntaktische Entwicklung der Texte Apolinarias | 255 |

Kapitel 7

| | |
|---|-----|
| Tabelle 17: Entwicklung der narrativen Superstruktur und zeitlich-logischen Folge in den Texten der Fallstudien | 265 |
| Tabelle 18: Einführung und Aufrechterhaltung der Referenz in den Texten | |

| | |
|---|-----|
| der Fallstudien | 271 |
| Tabelle 19: Probleme mit Auswirkungen auf die Kohärenz und textuelle Homogenität von der ersten bis zur sechsten Klasse in den Fallstudien | 276 |
| Tabelle 20: Interpunktion zur Textstrukturierung von der ersten bis sechsten Klasse in den Fallstudien | 280 |
| Tabelle 21: Interpunktion zur Textstrukturierung von der zweiten bis sechsten Klasse in der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa | 282 |
| Tabelle 22: Typ der untergeordneten Sätze nach ihrer Häufigkeit in der Schule „Estados Unidos“ und in den Fallstudien | 284 |
| Tabelle 23: Typen und Häufigkeit der untergeordneten Sätze mit Konjunktionen und Adverbialsätze in den Fallstudien im Vergleich mit der Schule „Estados Unidos“ | 286 |
| Tabelle 24: Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien | 288 |
| Tabelle 25: Untergeordnete Sätze und Konjunktionen in den Texten der zweiten bis sechsten Klasse der Schule „Estados Unidos“ in Tegucigalpa | 291 |
| Tabelle 26: Linguistische Varietäten in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien | 293 |
| Tabelle 27: Vorherrschende Funktion des sprachlichen Zeichens in den Texten der ersten bis sechsten Klasse der Fallstudien | 295 |

9.2.4 Abkürzungs- und Siglenverzeichnis

| | |
|-----------------|---|
| A / Aufl.: | Auflösung |
| Deikt.: | deiktisch |
| E: | Episode |
| Einl. | Einleitung |
| Er.: | Ereignis |
| Eval. | Evaluation |
| Inf.: | Information |
| Hdlg. | Handlung |
| K: | Komplikation |
| Nachgest.: | nachgestellt |
| Ref.: | Referenz |
| Sprecherwechs.: | Sprecherwechsel |
| Subj.: | Subjekt |
| Symprakt.: | sympraktisch |
| Überlag.: | Überlagerung |
| Wdh.: | Wiederholung |
| | |
| AED: | Academy for Educational Development |
| CAD: | Centros de Actualización Docente (Weiterbildungszentren für Lehrkräfte) |
| CAM: | Centro de Actualización del Magisterio (Zentrum für die Weiterbildung von Lehrkräften) |
| CETT: | Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros en Centroamérica (englische Abkürzung) (Exzellenzzentren zur Weiterbildung von Lehrkräften in Mittelamerika) |
| CNB: | Currículo Nacional Básico (Nationale Curriculum der Grundbildung) |
| COPIN: | Coordinadora de Organizaciones Populares de Intibucá (Koordination der Volksorganisationen von Intibucá) |
| CRIT: | Consejo Regional Indígena del Tolima (Regionaler Indigener Rat in Tolima) |
| DCNEB: | Diseño Curricular Nacional de Educación Básica – <i>Honduras</i> (Nationale Lehrpläne für die Grundbildung) |
| DENA: | Departamento de Educación Normal y Artística (Abteilung für Lehrerbildung und künstlerische Bildung) |
| FEBLI: | Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá (Förderung der Grundbildung in Lempira und Intibucá) |

| | |
|----------------|--|
| GTZ: | Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit |
| HDI: | Human Development Index |
| INICE: | Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (Nationales Institut für Forschung und Weiterbildung in der Lehre) |
| INIEED: | Instituto de Investigación y Evaluación Educativas (Evaluations- und Forschungsinstitut für das Erziehungswesen) |
| MINED: | Ministerio de Educación de El Salvador (Bildungsministerium von El Salvador) |
| NGO / NRO: | Non Governmental Organization / Nicht- Regierung Organisationen |
| ONILH: | Organización Indígena Lenca de Honduras (Lenca-Indigene Organisation von Honduras) |
| PEEP: | Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria (Projekt zur Effizienz der Primarbildung) |
| PFC: | Programa de Formación Continua (Programm zur Fort- und Weiterbildung) |
| PNUD: | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP: United Nations Development Programme) |
| PRALEBAH: | Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Honduras (Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogramm für Jugendliche und Erwachsene in Honduras) |
| RBE: | Rendimientos básicos de Español (Mindestleistungen für das Fach Spanisch) |
| SE: | Secretaría de Educación de Honduras (Bildungsministerium von Honduras) |
| UIP: | Unverbundene Information der Proposition X |
| UMCE: | Unidad Externa de Medición de la Calidad de Educación (Externe Einheit zur Qualitätsmessung in der Bildung) |
| UNESCO-PREALC: | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Programa Regional del Empleo para América Latina y el Caribe |
| UPNFM: | Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Nationale Pädagogische Universität „Francisco Morazán“) |
| USAID: | United States Agency for International Development |

10. ANHÄNGE

Anhang 10.1 Protokolle der Interviews mit den Kindern während der Sitzung zur Überarbeitung ihres Textes

Anhang 10.1.1 Protokoll Interview Valentin

Überarbeitungssitzung des Textes: „Der Maulwurf!“

Interviewpartner: Valentin Manuelez (VM), 4. Klasse

Interviewerin: Aura Gonzalez Serrano (AG)

Datum des Interviews: April 2001 (Schreiben des Textes: 20.08.1999)

AG: Valentin, diese Geschichte hast du geschrieben. Wann war das?

VM: Das war ... im Jahr 1999.

AG: Im August 1999 (als er in der zweiten Klasse war). Erinnerst du dich an diese Geschichte, die du geschrieben hast?

VM: Ja.

AG: Gut. Und in welcher Klasse bist du gerade?

VM: In der vierten.

AG: Jetzt wirst du sie lesen und schauen, ob du etwas in der Geschichte verbessern solltest, damit man sie besser verstehen kann. Damit die Geschichte einfacher zu lesen und besser zu verstehen ist. Und du schreibst das, ja?

VM: Gut.

AG: Bitte.

VM: „Der Maulwurf stieg auf den Rücken von Camilo. Er stieg hoch... und stieg auf den... auf der ... Lei... auf der Leiter hoch, weil man ihn nicht frisst.“

AG: Was steht denn hier?

VM: „damit der ... Maulwurf ihn nicht frisst. Die Tiere hielten sich ... und hielten sich die Augen zu. Und die Kuh Coli Colita... Colita wollte da laufen und schenkte und... verschüttete das Mehl. Und das Maultier sagte iiiii und versteckte sich in der Tür, damit der Maulwurf... nicht.... damit er es nicht frisst“

AG: Gut, du hast alles gelesen. Erinnerst du dich an die Geschichte?

VM: Ja! (sehr glücklich)

AG: Gut, was würdest du denn verbessern?

VM: Die Punkte und die Kommas.

AG: Gut, also von Anfang an. Und was noch...?

VM: Wenn man einen Punkt setzt, dann fängt man mit einem Großbuchstaben an.

AG: Gut, und wenn eine Geschichte beginnt? Wie fängt sie an?

VM: Mit einem Großbuchstaben am Anfang.

AG: Und wie ist es denn hier?

VM: ...

AG: Wie findest du das hier?

VM: Es ist nicht großgeschrieben.
AG: Gut, dann korrigiere das hier!
VM: (schreibt D)
AG: Gut „Der Maulwurf“ Was würdest du noch verbessern?
VM: Einen Punkt.
AG: Warum würdest du hier einen Punkt setzen?
VM: ...
AG: Was war der erste Gedanke, den du geschrieben hast? Lies bitte den ganzen ersten Gedanken, den du geschrieben hattest!
VM: Der Maulwurf.
AG: Und was ist „Der Maulwurf“? Wie heißt die Geschichte, die du geschrieben hast?
VM: Der Maulwurf.
AG: Ist das denn der Name der Geschichte?
VM: Ja.
AG: Ach so. Dann musst du... und was ist denn diese Sache hier?
VM: Der Punkt.
AG: Ist das ein Punkt? Aber es scheint, als ob es ein Strich und ein Punkt wäre (also ein Ausrufezeichen)
VM: Das Komma (er rät)
AG: Was kann das sein? Gut, dann würdest du da einen Punkt setzen, denn bis dahin geht der Name der Geschichte.
VM: (Er schreibt einen Punkt nach <Maulwurf>
AG: Gut. Und was wäre dann der erste Gedanke der Geschichte?
VM: Stieg hoch.
AG: Nein, der ganze Gedanke. Was ist der erste Gedanke, den du hier geschrieben hast? Wie weit geht dieser Gedanke?
VM: Der Maulwurf.
AG: Aber du hast mir gesagt, dass das der Name der Geschichte ist. Würdest du dann nochmal schreiben ‚Der Maulwurf stieg hoch‘?
VM: Ja.
AG: Dann schreibst du hier oben den Namen der Geschichte hin, damit man es unterscheiden kann.
VM: (Schreibt oben in der Mitte <Der Maulwurf>)
AG: So, jetzt, bis wohin geht der erste Gedanke? Wo fängt der erste Gedanke an?
VM: Der Maulwurf.
AG: Der Maulwurf. Und bis wohin geht er? Lies und sag mir bis wohin der Gedanke geht.
VM: „Der Maulwurf stieg auf den Rücken von Camilo und stieg auf die Leiter“
AG: Gut, bis wohin geht dann der erste Gedanke?
VM: Den Rücken von Camilo.
AG: Genau. Dann würdest du schreiben ...
VM: Einen Punkt.
AG: Einen Punkt. Sehr gut. Welcher Gedanke würde jetzt folgen?
VM: „und stieg auf die Leiter“.
AG: Ja?
VM: „und damit der Maulwurf ihn nicht auffraß“

AG: Bis dahin würde der zweite Gedanke gehen?
 VM: Ja.
 AG: Gut. Aber wie wird ein Gedanke beendet? Was schreibt man hin, ein Komma, einen Punkt?
 VM: Einen Punkt.
 AG: Einen Punkt, einen Punkt. Dann lies noch einmal den zweiten Gedanken. Wo fängt er an?
 VM: „Stieg auf die Leiter damit der Maulwurf ihn nicht auffraß“.
 ...
 AG: Gut. Aber hier, hier, was ist das?
 VM: Und. „Und damit der Maulwurf ihn nicht auffraß“.
 AG: Und hört sich dieses „und“ hier richtig an?
 VM: Nein.
 AG: Lies es noch einmal! "Stieg..."
 VM: „Stieg auf die Leiter hinauf und damit der Maulwurf ihn nicht auffrisst“
 AG: Dann was?
 VM: Man muss das <und> weglöschen.
 AG: Dieses <und> muss weg. Gut. Jetzt such einen anderen Gedanken. Welcher Gedanke wird wohl folgen?
 VM: „Sie hielten die Augen zu und das Maultier sagte“.
 AG: Und wer hat sich die Augen zugehalten? (lässt eine Zeile aus).
 VM: Der Maulwurf und Camilo.

 AG: Hält sich der Maulwurf die Augen zu?
 VM: Camilo.
 AG: Erinnerst du dich an die Geschichte?
 VM: Ja.
 AG: Mal sehen. Erinner dich nochmal richtig, Valentin.
 VM: ...
 AG: Fang nochmal an.
 VM: „Der Maulwurf stieg auf den Rücken von Camilo, stieg die Leiter hinauf damit der Maulwurf es nicht auffrisst sie hielten sich die Augen zu ...“
 AG: Siehst du? „Damit der Maulwurf ihn nicht auffrisst“. Hier steht etwas Seltsames. Was ist es wohl? Weil es sagt... Gut, die Geschichte heißt „Der Maulwurf“ aber dann steht hier „Der Maulwurf stieg auf den Rücken von Camilo. Stieg die Leiter hinauf damit der Maulwurf ihn nicht auffraß“. Ist es der Maulwurf, der auf Camilos Rücken hinaufsteigt?
 VM: ...
 AG: ... Weil hier etwas seltsam scheint. Was passiert?
 VM: ...
 AG: Gut. Am besten ist es, dass wir etwas tun! Wir lesen die Geschichte nochmal! Vielleicht finden wir dort ... Ist es vielleicht doch der Maulwurf, der auch auf den Rücken von Camilo steigt?

Anhang 10.1.2 Protokoll Interview Oscar

Überarbeitungssitzung des Textes: „Die unruhige kleine Hexe“

Interviewpartner: Oscar Enrique Sanchez (OS), 5. Klasse

Interviewerin: Aura Gonzalez Serrano (AG)

Datum des Interviews: 18.04.2001 (Schreiben des Textes: 17.04.2001)

Ort: Schule „España“, San Lorenzo, San Francisco de Opalaca, Honduras

AG: Oscar, du wirst die Geschichte lesen, die du über **Die unruhige kleine Hexe** geschrieben hast und danach wirst du sehen, ob sie klar ist, ob sie leicht zu lesen ist, ob die Person die sie liest, sie leicht verständlich finden wird oder ob du einige Berichtigungen machen musst, damit sie leichter lesbar wird. Ja?

OS: Ja.

AG: Aber lies sie Mal zuerst.

OS: „la brujita ataranada...“ (die kleine unruhige Hexe...) hier fehlt das „t“.

AG: Ja, gut.

OS: „atarantada. Ist (er korrigiert) diese unruhige kleine Hexe wird in der Nacht das Zauberstäbchen die Holzteile berühren.

Diese...“ hier fehlt (und macht die Oberlänge des T-Buchstabens) „diese kleine Hexe geht um zwölf Uhr Mitternacht aus, um Hexerei zu machen. Hier hat sie schon eine Ente verwandelt. Was sie machen wird ist...“ Ich werde hier »einen« Besen hinstellen, »einen Besen um die Holzstückchen zu kehren. Sie hat schon den Besen verwandelt. Hier fegt sie das Haus aus. Hier sagte sie... (er korrigiert) ich werde fliegen. Hier sagte sie, ich werde mit dem Besen rund um die ganze Welt fliegen.“

AG: Gut. Wenn wir jetzt wieder zum Anfang gehen, bis wohin geht die erste Idee?

OS: ...³³⁹ bis Zauberstäbchen.

AG: Und was wäre das Nächste?

OS: ...

AG: Das heißt: Sie wird das Zauberstäbchen berühren?

OS: Ja.

AG: „Diese kleine He...“ lies Mal vor, um zu sehen, ob man es richtig versteht, ob eine andere Person ...

OS: „Diese unruhige kleine Hexe wird das Zauberstäbchen die... die Holzstückchen in der Nacht“. Man kann 'a' ('zu') den Holzstückchen schreiben.

AG: Aha ... Lies es noch einmal vor, um zu sehen wie es jetzt ist.

OS: „Diese unruhige kleine Hexe wird das Zauberstäbchen ... an die Holzstückchen berühren“

AG: „in der Nacht.“

OS: „in der Nacht.“

AG: Gut. Was meinst du, wie ist es jetzt?

OS: ...

AG: Mal sehen. „Diese unruhige kleine Hexe wird das Zauberstäbchen (liest deutlich betont) an die Holzstückchen berühren in der Nacht.“ Wird das Zauberstäbchen an die Holzstückchen in der Nacht berühren?

OS: Die kleine Hexe.

AG: Also ... die kleine Hexe. Und wie also... was ...?

OS: Kann man hier ‚immer‘ schreiben?

AG: Klar! ... aber ... mal sehen. Sag mir, was wirst du hinschreiben?

OS: ‚Die kleine Hexe‘.

AG: Aber hier steht es schon. „Diese unruhige kleine Hexe wird das Zauberstäbchen an die Holzstückchen in der Nacht berühren...“ Wie ist diese Idee von „wird das Zauberstäbchen an die Holzstückchen in der Nacht“?

OS: ...

³³⁹ ...: Zeigt Momente des Schweigens beim Kind an, wobei es denkt oder liest.

AG: Gut. Was meinst du?

OS: ...

AG: Gut. Und bis wohin geht die Idee?

OS: Bis Holzstückchen.

AG: Und wird „in der Nacht“ alleine stehen bleiben? Oder wie?

OS: ...

AG: Lies es noch einmal, um zu sehen bis wohin die Idee gehen würde.

OS: „Diese unruhige kleine Hexe wird das Zauberstäbchen an die Holzstückchen in der Nacht berühren.“

AG: Aha. Also ist es richtig, dass „in der Nacht“ hier bleibt, oder?

OS: ...

AG: ... weil es beschreibt, wann es die Holzstückchen berühren wird, nicht wahr?

OS: Man soll schreiben um wieviel Uhr.

AG: Ist das nötig? Hier steht schon, dass es in der Nacht ist. Ich glaube so ist es schon richtig. Das heißt, hier steht schon wann ..., oder was würdest du einfügen?

OS: ... ‚mit dem Stäbchen‘.

AG: „... wird das Zauberstäbchen die (berichtigt) an die Holzstückchen in der Nacht berühren“ ... aber hier oben steht schon „das Stäbchen“

OS: mit dem (sehr glücklich) ‚mit‘ kann man hier hinzufügen (er zeigt auf die Stelle vor „das Stäbchen“).

AG: Aha! Mal sehen, wie bleibt das also?

OS: „Diese unruhige kleine Hexe wird mit dem Zauberstäbchen die Holzstückchen in der Nacht berühren.“

AG: Gut. Und dann, geht diese Idee bis hier?

OS: Ja.

AG: Gut. Und dann, wie markiert man, dass die Idee bis hierher geht?

OS: Ja.

AG: Was schreibt man, wenn man die Idee zu Ende bringt?

OS: Einen Punkt.

AG: Einen Punkt, gut. Was wäre die folgende Idee?

...

AG: Gut, Oscar. Jetzt ... Ich möchte, dass du mir etwas sagst. Was hast du jetzt gemacht?

OS: Berichtigt.

AG: Berichtigt. Und welche Berichtigungen hast du gemacht?

OS: Über den Punkt und die Wörter.

AG: Gut. Und das mit dem Punkt, warum hast du das berichtigt? Warum ist es wohl wichtig, dass du das mit den Punkten und den Kommas berichtigst...?

OS: *Weil man einen Satz ohne Punkt nicht ... man kann nicht ... man kann nicht berechnen, dass es ein Satz ist.*

AG: Um zu berechnen bis wohin einen Satz geht. Und jeder Satz, damit er ein Satz wird, wie muss er aussehen?

OS: Mit Punkten und Kommas.

AG: Gut, mit Punkten und Kommas ... Wofür benutzt man diese Punkte und Kommas?

OS: Um eine Pause zu machen.

AG: Wann was?

OS:

AG: Wenn man liest oder wenn man schreibt?

OS: Wenn man liest.

AG: Und wenn man schreibt, wofür sind sie dann da?

OS: ...

AG: Wenn sie beim Lesen als eine Pause dienen, wofür werden sie dann beim Schreiben gebraucht?

OS: Damit es gute Schrift wird, damit es wie ein Brief wird, damit es besser wird.

AG: Damit es besser wird. Und was bedeutet besser zu werden?

OS: Damit die Person, die es liest, es richtig versteht.

AG: Und warum ist das Schreiben wichtig? Findest du es wichtig, schreiben zu können?

OS: Ja.

AG: Und wofür, außer dem, was du mir schon gesagt hast, um die Mittelstufe zu besuchen, ist es wichtig, schreiben zu können, wofür ist es noch wichtig schreiben zu können?

OS: Damit man alles weiß ... was ... was ... was ... Man weiß, was gut ist am Schreiben und alles, wie man alles verbessert, sich selbst, den Verstand.

AG: Das Schreiben verbessert den Verstand. Aha!

OS: Ja, ja. Um zu ... Man muss viel schreiben und auch Bücher lesen.

AG: Und warum muss man viel schreiben? Das heißt, wenn man nur wenig schreibt ist es nicht genug? Warum muss man viel schreiben?

OS: ...

AG: Das ... ich finde sehr wichtig, was du gesagt hast, dass es gut ist zu lesen, um den Verstand zu verbessern und dass man viel schreiben muss. Wozu muss man viel schreiben? Warum muss man viel schreiben?

OS: *Um schreiben zu können.*

AG: Um schreiben zu können

OS: *Ja, der Buchstabe und die Punkte, alles, richtig schreiben.* Und wenn ein anderer Klassenkamerad es nicht weiß, ihm das dann zu zeigen.

AG: Das heißt, dass man nicht auf einmal Schreiben erlernt?

OS: Ja. Man lernt nach und nach, wenn man im Heft schreibt.

AG: Und was glaubst du wie du jetzt schreibst im Vergleich zu vor zwei Jahren, vor einem Jahr oder zu Februar, als wir Sabine einen Brief geschrieben haben? Was denkst du über das, was du heute schreibst (im Vergleich) mit dem was du früher geschrieben hast?

OS: *Zuerst konnte ich nicht viel und heute kann ich schon etwas, Briefe schreiben.*

AG: Und was schreibst du außer Briefen noch?

OS: Im Heft beim Lernen, so einige, im Heft arbeiten wir auch.

AG: Aber was schreibst du außer den (Aufgaben in den) Heften, noch ?

OS: Geschichten.

AG: Und außerhalb der Schule schreibst du da Sachen?

OS: Nein.

AG: Nur für die Schule?

OS: Ja. Nur was der Lehrer mir beibringt, schreibe ich in das Heft. Ich schreibe es nicht gerne (mit Sachen) voll, ohne dass der Lehrer mir die Aufgaben gibt.

AG: Aber ich merke, dass du unglaublich viel schreibst.

OS: Ja.

AG: Und ich glaube nicht, dass der Lehrer so viel fordert. Warum schreibst du so viel Oscar? Warum liest du so viel?

OS: Weil ich Schreiben und Lesen mag.

AG: Ich habe deine Mutter besucht. Hat sie es dir erzählt?

OS: Ja.

AG: ... dass ich sie einmal besucht habe? Und sie hat mir erzählt... sie hat mir ein Heft gezeigt, das sie hat, und ich habe etwas Geschriebenes gesehen und sie gefragt, ob dieses Heft von einem ihrer Kinder wäre, die in die Schule gehen. Sie sagte nein. Sie sagte, es waren Aufgaben, die du deiner Mutter gegeben hast.

OS: Ja, ich habe meiner Mutter Schreiben beigebracht und sie kann es jetzt schon ein bisschen besser, aber sie kann eigentlich nicht viel.

AG: Und warum hast du damit angefangen, es deiner Mutter beizubringen?

OS: Weil sie es kaum konnte.

AG: Aber hat sie dich gebeten, ihr das Schreiben beizubringen?

OS: Nein.

AG: Warum hast ihr du dann...?

OS: Damit sie Schreiben lernt.

AG: Warum findest du wichtig, dass sie Schreiben lernt?

OS: Damit unsere Eltern auch das Brot des Wissens teilen.

AG: Gut, Oscar. Danke.

Anhang 10.1.3 Protokoll Interview Apolinaria

Überarbeitungssitzung des Textes: „die kleine Hexe ...“

Interviewpartnerin: : Apolinaria Gomez Santos (ApG), 6. Klasse

Interviewerin: Aura Gonzalez Serrano (AG)

Datum des Schreibens des Textes und des Interviews: 18.04.2001

Ort: Schule „España“, San Lorenzo, San Francisco de Opalaca, Honduras

AG: Gut Apolinaria, da du schon deine Geschichte über „die kleine Hexe“ geschrieben und gelesen hast, wirst du sehen, ob es etwas zu verbessern gibt, damit man sie besser versteht, wenn du oder eine andere Person sie liest, ja?

ApG: Ja.

AG: Das kannst du z.B. mit Hilfe von Satzzeichen machen und vor allem schau, dass die Gedanken klar und vollständig sind, ja?

ApG: Hier muss man einen Punkt setzen.

AG: Warum?

ApG: Weil hier die erste Idee endet.

AG: Schauen wir mal! Fang an zu lesen und lies bis zum Ende der ersten Idee!

ApG: „die kleine Hexe flog und ging über den höchsten Wipfel des Urwaldes und sie war traurig sie wollte in die Tiefe des Bodens hinabsteigen“

AG: Aha! Gut! Bis dahin sagtest du?

ApG: Ja!

AG: Gut! Was setzt du da also?

ApG: Einen Punkt.

AG: Gut! Und was wäre die nächste Idee?

ApG: ... Bis hier! (sie zeigt auf die zweite Nennung von <Leute>)

AG: Gut! ... lies mal bitte vom Punkt an und erinnere dich wie man nach einem Punkt weiterschreiben soll, ja?

ApG: In Großbuchstaben am Anfang. „Dass sie Andere verzaubert hatte und ihr gef... und ihr gefiel es über fast (alle) Leute Gerüchte zu verbreiten“.

...

ApG: „es war einmal eine Frau die in einem Haus aus bahareque und galera war und sie ging um ... um sechs Uhr abends ins Bett und als es Punkt zwölf Uhr... Mitternacht war war war hörte sie das Pfeifen und sie legte sich wieder hin.“

AG: Gut. Also da, welche Ideen gibt es und bis wohin gehen sie? Also ...

ApG: „es war einmal eine Frau die in einem Haus aus bahareque und galera war“

AG: Gut.

ApG: *Dahin kommt ein Komma.*

AG: *Gut.*

ApG: „Und sie ging um sechs Uhr abends ins Bett“, *hier* (sie zeigt auf das Ende des Wortes <abends>) *kommt immer ein Komma hin* weil der Text hier von der Schleiereule spricht oder von der Frau die ins Bett gegangen ist, um ... um sechs Uhr ... um sechs Uhr abends.

AG: Aha! Sehr gut!

ApG: „und als es Punkt zwölf Uhr Mitternacht war hörte sie das Pfeifen ... und sie legte sich wieder hin“.

AG: Aha! Und jetzt?

ApG: *Hier will man einen Punkt..* (Sie setzt einen Punkt hinter <hin>).

AG: Gut. Und du sagtest mir vorhin, dass nach einem Punkt wie begonnen wird?

ApG: *Mit einem Großbuchstaben* (Sie ersetzt <ein> durch <Ein>.).

AG: Genau, gut! Und da hast du einen Großbuchstaben gemacht, weil eine neue Idee beginnt und auch weil es vorher einen Punkt gibt, oder nicht? Aber hier sehe ich, dass <Estaba> mit Großbuchstaben angefangen wurde, warum steht das da mit Großbuchstaben und da auch ein großes <Una>... und? Gut, diese... Ah, und hier auch <Las>- ist großgeschrieben und <Escuchó> auch. Warum hast du die alle mit Großbuchstaben geschrieben?

ApG: ...

AG: Was denkst du jetzt, wenn du das siehst?

ApG: Dass ich sie lieber anders schreiben möchte ... mit Kleinbuchstaben.

AG: Warum? Warum denkst du jetzt ..., dass du sie lieber mit Kleinbuchstaben schreiben möchtest?

ApG: *Weil es keinen Punkt gibt.*

AG: Weil sie nicht nach einem Punkt stehen oder aus welchem anderen Grund?

ApG: *Und weil sie keine Personennamen sind.*

AG: ... keine Personennamen oder Ortsnamen ... Gut! Also ...

ApG: (Sie korrigiert diese Wörter)

ANHANG 10.2: Übersicht der Textentwicklung von der 2. bis zur 6. Klasse. Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa, Honduras

Tabelle 1: „Der Panzer des Frosches“. 2. Klasse – Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa (Analysierte Texte: 23 von 34)³⁴⁰

| Ereignisse (Er.) und Handlungen (Hdlg.) | Vorkommen | Nicht-Explizierung des Subj./der Ref. | Deikt. / Symprakt. Ausdruck | Nicht-Explizierung der Ref. bei Sprecherwechs. | Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Er. oder einer Hdlg. notwendigen Inf. | Eval. | Nachgest. Einl. |
|---|-----------|---------------------------------------|-----------------------------|--|---|-------|-----------------|
| FORMULIERUNGEN DES TYPUS „Sinnkonzentrat“ (43,5%) | | | | | | | |
| Der Panzer des Frosches | 1 | | | | 1 | | |
| Ein regnerischer Morgen | 1 | | | | 1 | | |
| Ein warmer Morgen | 1 | | | | 1 | | |
| Ein Morgen Frosch | 1 | | | | 1 | | |
| Eines Regentages der Frosch | 1 | | | | 1 | | |
| Es war einmal ein Morgen (es regnete) <u>sehr stark</u> ³⁴¹ es war | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| Es war einmal es war am Ufer | 1 | 1 | | | 1 | | |
| Es war einmal ein regnerischer Morgen und ein Frosch ging | 1 | | | | 1 | | |
| Der Panzer des Frosches alle waren versteckt in ihren Häusern (er) ging raus | | 1 | 1 | | 1 | | |
| Es war einmal ein ein Morgen es regnete <u>sehr stark</u> dass alle Tiere aber nur eins war. | | | 1 | | 2 | 1 | |
| EINFÜHRUNG/ RAHMEN (26%) | | | | | | | |
| Am Morgen regnete es und der Frosch war zu Hause alle Tiere waren versteckt | 1 | | | | | | |
| Es war ein (mal) ein Frosch (mit) einem Panzer Der Panzer schützte ihn vor der Sonne und dem <u>starken</u> Regen. | 1 | | | | | 1 | |
| Es war einmal ein Frosch (mit) einem Panzer Der Panzer schützte ihn vor der Sonne und dem <u>sehr starken</u> Regen an einem <u>sehr sonnigen</u> Tag ging (der) Frosch mit seinem Panzer | 1 | | | | | 2 | |
| Eines Morgens am Fluss regnete es <u>stark</u> und alle Tiere waren in ihren Häusern versteckt | 1 | | | | | 1 | |
| Eines Morgens regnete es alle Tiere waren in ihren Häusern versteckt aber der Einzige der (draußen) herumliefe war der Frosch | 1 | | | | | | |
| Ein <u>so regnerischer</u> Morgen dass alle Tiere in ihren Häusern versteckt waren das einzige das (draußen) herumliefe war die Kaulquappe | 1 | | | | | 1 | |
| EINFÜHRUNG/ RAHMEN + KOMPLIKATION (19%) | | | | | | | |
| Der Panzer des Frosches. Er zog an ihm dass bis. er ins Meer fiel. er fand den Krebs. | 1 | 1 | 1 | | | | |
| Es war (einmal) ein Frosch er hatte einen Panzer der ihn schützte und der Frosch wollte (mit) jemandem reden | 1 | | | | | | |
| Es war einmal ein regnerischer Morgen und ein Frosch lief herum und sah einen Krebs und sagte ihm (gehen wir) laufen. | 1 | | | | | | |

³⁴⁰ Sechs (6) Kinder schrieben nur ihren Namen, ihre Klasse und ihr Alter. In drei (3) Fällen kopierten die Kinder ihre Texte von anderen. Zwei (2) Texte kann man nicht entziffern.

³⁴¹ Evaluationen in den Texten der 2. Klasse sind durch Unterstreichung hervorgehoben.

| | | | | | | | |
|---|---|----------|----------|---------|-----------|----------|---|
| Es war einmal ein Frosch der einen Panzer hatte dass nicht nass werden konnte nur der Frosch weil der Frosch einen Panzer hatte der ihn vor dem Regen schützte und der Frosch sagte [car co] [der] dem Krebs. Ende des Märchens. | 1 | | | | 1 (2E) | | |
| EINLEITUNG + Ereignis (Er) 1 (9%) | | | | | | | |
| Was für ein <u>so regnerischer</u> Morgen der Frosch wollte jemandem zum Reden (finden) auf einem Felsen traf er einen Krebs der Frosch sagte den Krebs dass er rauskommen sollte der Krebs sagte dem Frosch ich will mich nicht nassmachen. | 1 | | | | 1 | 1 | |
| Es regnete am Morgen und der Frosch wollte reden und er traf auf einen canecho ³⁴² (Krebs) und der Frosch wollte an den Strand spazieren (gehen) und der canecho [und] wollte den Panzer aber der Frosch sagte ihm nein canecho und warum nicht sagt ihm der [Frosch] (canecho) | 1 | | | | | | 1 |
| EINFÜHRUNG + Er1, Er2 u. Er3 (5%) | | | | | | | |
| Es war einmal ein Morgen es regnete <u>sehr stark</u> dass alle Tiere aber nur ein Tier lief draußen herum der Frosch was machst du versteckt gehen wir spazieren leih mir deinen Panzer ich möchte mich nicht nassmachen ich werde ihn dir nicht leihen bitte der Krebs schlüpfte in den Panzer der Frosch sagte ihm hier passen wir nicht beide rein leih ihn mir um eine Runde zu drehen ich leih ihn dir aber du kommst bald zurück dem Krebs gefiel er und er dachte sich aus dass er (im) Panzer steckengeblieben war der Krebs sagte ihm ich kann mir nicht was los ist ist dass du ihn mir nicht geben willst | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | |
| GESAMT | | 5T (22%) | 5T (22%) | 1T (4%) | 15T (65%) | 8T (35%) | 1 |

³⁴² An einigen Orten in Honduras wird gleichbedeutend anstatt „cangrejo“ (Krebs) „canecho“ verwendet.

TABELLE 2: „Der Panzer des Frosches“. 3. Klasse. Schule „Estados Unidos“³⁴³, Tegucigalpa (26 analysierte Texte von 34)³⁴⁴)

| Ereignisse (Er.) und Handlungen (Hdlg.) ³⁴⁵ | Vorkommen | | Überlag. von Er./Hdlg. | Nicht- Explizierung des Subj./der Ref. | Deikt. / Symprakt. Ausdruck | Nicht- Explizierung der Ref. bei Sprecher- wech. | Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Er. o. einer Hdlg. notwendigen Inf. | Wdh. mit doppelter Erwähnung des Sprechers | Nachgest. Einl. | | Eval. | | Ling. Varietät /o anstatt /a | | |
|--|-----------|---|------------------------------|--|-----------------------------------|--|--|--|-----------------|------------------|--------|----|------------------------------------|-----|----|
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| EINFÜHRUNG/RAHMEN | | | | | | | | | | | | | | | |
| Eines Tages, eines Morgens regnete es so stark dass die Tiere in ihren Häusern versteckt waren das einzige, das draußen herum lief war der Frosch | 23 (92%) | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 21 | 1 | | |
| Es wird erzählt dass der Frosch vor langer Zeit einen Panzer hatte der ihn vor der Sonne und dem Wasser schützte ³⁴⁶ | 13 (52%) | | | 1 | 2 | | | 1 | | | | | | | |
| Ereignis 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Der Frosch suchte jemanden zum reden | 16 (64%) | | | | | | | | | | | 1 | | | |
| (Er) sah/traf einen Krebs unter einigen Steinen/Felsen und lud ihn ein zu laufen, spazieren gehen, eine Runde zu drehen, zu reden | 14 (56%) | 1 | | 2 | 2 | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | | 4 | | | |
| Der Krebs bat ihn darum ihm den Panzer zu leihen | 16 (64%) | 1 | 1 (T16) | 2 | 5 | 2 | 3 | | | 6 | | | | | |
| Der Frosch lud ihn ein zusammen mit ihm unter den Panzer zu schlüpfen | 10 (40%) | 1 | | | 1 | 2 | 3 | | | 3 | | | | | |
| aber nur die Beine passten drunter/waren bedeckt | 9 (36%) | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | | | |
| Ereignis 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Der Krebs beharrt darauf, den Panzer auszuleihen um einen Spaziergang zu machen/eine Runde zu drehen | 13 (52%) | 1 | | | 1 | 2 | 1 | | | | | | | | |
| Der Frosch leiht ihm misstrauisch den Panzer und warnt ihn nicht zu lange zu brauchen | 17 (68%) | 1 | T27 | | | | | | | 2 | 1 | 5 | | T20 | TV |
| Ereignis 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dem Krebs gefiel der Panzer sehr und er denkt sich aus, dass er darin stecken-geblieben ist | 13 (52%) | | T26 | | | 1 | | | | | | 3 | | | |
| Der Frosch versucht, dem Krebs den Panzer abzunehmen, er zieht an ihm, er stolpert/rutscht aus und fällt ins Wasser | 15 (60%) | 1 | | TV | 1 | | 2 | 1 | 1 | | | 4 | | T22 | |
| Der Krebs nutzt den Moment um mit dem Panzer wegzugehen/ zu verschwinden/ zu entweichen/wegzulaufen | 8 (32%) | | | | | | 1 | | | | | 1 | | | |
| Der Frosch suchte ihn überall aber er fand ihn nie. | 9 (36%) | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| SCHLUSS | | | | | | | | | | | | | | | |
| Von diesem Tag an immer, wenn es regnet, geht der Frosch nach draußen um zu singen und wartet darauf, dass der Krebs zurückkommt um ihm seinen Panzer zurückzugeben | 6 (24%) | 1 | | | | | | | | | | 2 | | | |
| GESAMT | | | 3 (12%) | 8T (31%) | 14T (54%) | 14T (54%) | 13T (50%) | 0 | 14 in 7T (27%) | 42E in 21T (84%) | 2 (8%) | | | | |

³⁴³ Die Daten in rechts in jeder Spalte gelten für Valentin.

³⁴⁴ Drei (3) Kinder schrieben nur ihren Namen, ihre Klasse und ihr Alter auf. In fünf (5) Fällen schrieben die Kinder ihre Texte von anderen ab.

³⁴⁵ Die Unterstrichungen in den Tabellen der 3. bis 6. Klasse indizieren, was im Text mindestens geschrieben wurde, sodass die Bedingungen für eine Eigenschaft oder eine Charakteristik einer Handlung oder eines Ereignisses der Geschichte erfüllt sind.

³⁴⁶ Der Fettdruck hebt die zentralen Ereignisse der Geschichte hervor.

Tabelle 3: „Der Panzer des Frosches“. 4. Klasse. Schule „Estados Unidos“³⁴⁷, Tegucigalpa (23 analysierte Texte)

| Ereignisse (Er.) und Handlungen (Hdlg.) ³⁴⁸ | Vorkommen | Überlag. von Er./Hdlg. | Nicht- Explizierung des Subj./der Ref. | Deikt./ symprakt. Ausdrücke | Nicht- Explizierung der Ref. bei Sprecherwechs. | Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Er. o. einer Hdlg. notwendigen Inf. | Wdh. mit doppelter Erwähnung des Sprechers | Nachgest. Einl. | Eval. | Ling. Varietät <i>lo</i> anstatt <i>la</i> | |
|--|-----------------|------------------------------|--|--------------------------------|--|--|---|--------------------|----------------|--|--------|
| EINFÜHRUNG/RAHMEN | | | | | | | | | | | |
| Eines Tages, <u>eines Morgens regnete es</u> so stark dass <u>die Tiere</u> in ihren Häusern <u>versteckt waren</u> das <u>einzigste</u> , das <u>draußen herumließ</u> war der Frosch | 20 (87%) | 1 | | 2 | | 2 | | | 12 | 1 | |
| <u>Es wird erzählt dass der Frosch vor langer Zeit einen Panzer hatte der ihn vor der Sonne und dem Wasser schützte</u> ³⁴⁹ | 19 (83%) | | 1 | | | | 1 | | 1 | | |
| Ereignis 1 | | | | | | | | | | | |
| Der Frosch suchte jemanden zum reden | 16 (70%) | 1 | | | | | | | | 1 | |
| Er sah/traf einen Krebs unter einigen Steinen/Felsen und lud ihn ein zu laufen, spazieren gehen, eine Runde zu drehen, zu reden | 23 (100%) | | 1 | | 4 | | 1 | 8 | | | |
| <u>Der Krebs bat ihn darum ihm den Panzer zu leihen</u> | 22 (96%) | 1 | | 3 | 5 | 1 | | 5 | 3 | T14 TO | |
| Der Frosch lud ihn ein zusammen mit ihm unter den Panzer zu schlüpfen | 21 (91%) | 1 | | | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| aber nur die Beine passten drunter/waren bedeckt | 21 (91%) | 1 | | | | | | | | 1 | |
| Ereignis 2 | | | | | | | | | | | |
| Der Krebs beharrt darauf, <u>den Panzer auszuleihen</u> um einen Spaziergang zu machen/eine Runde zu drehen | 19 (83%) | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | | |
| <u>Der Frosch leiht ihm misstrauisch den Panzer und warnt ihn nicht zu lange zu brauchen</u> | 19 (83%) | 1 | T11 TO | | 1 | 1 | | | 1 | 14 1 | |
| Ereignis 3 | | | | | | | | | | | |
| <u>Dem Krebs gefiel der Panzer sehr und er denkt sich aus, dass er darin stecken geblieben ist</u> | 18 (78%) | 1 | T12 | 2 | 1 | | | | 6 | 1 | |
| <u>Der Frosch versucht, dem Krebs den Panzer abzunehmen, er zieht an ihm, er stolpert/rutscht aus und fällt ins Wasser</u> | 20 (87%) | 1 | | | 1 | | 1 | 2 | | 5 | |
| Der Krebs nutzt den Moment um mit dem Panzer <u>wegzugehen/</u> zu verschwinden/ zu entweichen/weg-zulaufen | 13 (57%) | | | | 1 | | | | | 1 | |
| Der Frosch suchte ihn überall aber er <u>find ihn nie</u> | 14 (61%) | 1 | | | | | | | | | |
| SCHLUSS | | | | | | | | | | | |
| <u>Von diesem Tag an immer, wenn es regnet, geht der Frosch nach draußen um zu singen und wartet darauf, dass der Krebs zurückkommt um ihm seinen Panzer zurückzugeben</u> | 11 (48%) | 1 | | | | 1 | 1 | | | | |
| Der Krebs gab dem Frosch den Panzer zurück | 1 (T11) | | | | | | | | | | |
| GESAMT | | | 2T (9%) | 4T (17%) | 8T (35%) | 12T (52%) | 11T (48%) | 4 in 3T (13%) | 16 in 8T (35%) | 44E in 21T (91%) | 1 (4%) |

³⁴⁷ Die Daten in rechts in jeder Spalte gelten für Oscar.

³⁴⁸ Die Unterstreichungen in den Tabellen der 3. bis 6. Klasse indizieren, was im Text mindestens geschrieben wurde, sodass die Bedingungen für eine Eigenschaft oder eine Charakteristik einer Handlung oder eines Ereignisses der Geschichte erfüllt sind.

³⁴⁹ Der Fettdruck hebt die zentralen Ereignisse der Geschichte hervor.

Tabelle 4: „Der Panzer des Frosches“. 5. Klasse. Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa (27 analysierte Texte)

| Ereignisse (Er.) und Handlungen (Hdlg.) | Vorkommen | Überlag. von Er./Hdlg. | Nicht- Explizier- ung des Subj./der Ref. | Deikt./ symprakt. Ausdrücke | Nicht- Explizier- ung der Ref. bei Sprecher wechs. | <i>Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Er. o. einer Hdlg. notwendigen Inf.</i> | Wdh. mit doppelter Erwähnung des Sprechers | Nachgest. Einl. | Eval. | Ling. Varietät <i>lo</i> anstatt <i>la</i> |
|---|-----------|------------------------------|--|-----------------------------------|---|--|--|--------------------|------------------|--|
| EINFÜHRUNG/RAHMEN | | | | | | | | | | |
| <u>Eines Morgens regnete es</u> so stark dass <u>die Tiere</u> in ihren Häusern <u>versteckt waren</u> das einzige, das draußen herumliefe war der Frosch | 5 (19%) | | | | | | | | 15 | |
| <u>Eines Morgens regnete es</u> so stark dass <u>die Tiere</u> in ihren Häusern <u>versteckt waren</u> das einzige, das draußen herumliefe war der Frosch | 20 (74%) | | | | | 1 | | | | |
| <u>Es wird erzählt dass der Frosch</u> vor langer Zeit <u>einen Panzer hatte</u> der ihn vor der Sonne und dem Wasser schützte | 20 (74%) | | 1 | | | 1 | | | | |
| Ereignis 1 | | | | | | | | | | |
| Der Frosch suchte jemanden zum reden | 16 (59%) | | | | | | | | | |
| <u>Er sah/traf einen Krebs</u> unter einigen Steinen/Felsen und lud ihn ein zu laufen, spazieren gehen, eine Runde zu drehen, zu reden | 26 (96%) | | | 1 | 6 | | 4 | 3 | | |
| Der Krebs bat ihn darum ihm den Panzer zu leihen | 24 (88%) | | 1 | 2 | 6 | | 3 | 11 | 1 | T21, T25 |
| Der Frosch lud ihn ein zusammen mit ihm unter den Panzer zu schlüpfen | 8 (30%) | | | | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | |
| aber nur die Beine passten drunter/waren bedeckt | 19 (70%) | | | | 1 | | | 2 | | |
| Ereignis 2 | | | | | | | | | | |
| <u>Der Krebs beharrt darauf, den Panzer auszuleihen</u> um einen Spaziergang zu machen/eine Runde zu drehen | 16 (59%) | | | | 1 | | | 7 | | T25 |
| <u>Der Frosch leiht ihm misstrauisch den Panzer</u> und warnt ihn nicht zu lange zu brauchen | 10 (37%) | T17 T24 | | 1 | | 1 | | 1 | 2 | T25 |
| <u>Der Frosch leiht ihm misstrauisch den Panzer</u> und warnt ihn nicht zu lange zu brauchen | 13 (48%) | T14 T16 | | | | 1 | | 1 | 11 | T2 |
| Ereignis 3 | | | | | | | | | | |
| <u>Dem Krebs gefiel der Panzer sehr</u> und er denkt sich aus, dass er darin stecken geblieben ist | 22 (81%) | | 1 | 1 | | | 2 | 1 | 8 | T21 |
| Der Frosch versucht, dem Krebs den Panzer abzunehmen, er zieht an ihm, er stolpert/rutscht aus und fällt ins Wasser | 23 (85%) | | | | | 1 | 2 | 1 | 6 | |
| <u>Der Krebs nutzt den Moment um</u> mit dem Panzer <u>wegzugehen/</u> zu verschwinden/ zu entwischen/weg-zulaufen | 15 (56%) | | | | | | | | | |
| Der Frosch <u>suchte ihn</u> überall aber er <u>fand ihn</u> nie | 12 (44%) | | 2 | 1 | 1 | | | | | |
| SCHLUSS | | | | | | | | | | |
| Von diesem Tag an immer, wenn es regnet, geht der Frosch nach draußen um zu singen und wartet darauf, dass der Krebs zurückkommt um ihm seinen Panzer zurückzugeben | 17 (63%) | | | | | | | | 1 | |
| GESAMT | | 4 (15%) | 5T (19%) | 6 (22%) | 16T (59%) | 6T (22%) | 13 in 10T (37%) | 30 in 14T (52%) | 45E in 24T (89%) | 3T (11%) |

Tabelle 5: „Der Panzer des Frosches“. 6. Klasse. Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa (33 analysierte Texte)

| Ereignisse (Er), Handlungen (Hdlg.) | Vor- kommen | Überlag. von Er./Hdlg. | Nicht- Explizierung des Subj./der Ref. | Deikt./ symprakt. Ausdrücke | Nicht- Explizierung der Ref. bei Sprecher- wechs. | <i>Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Er. o. einer Hdlg. notwendigen Inf.</i> | Wdh. mit doppelter Erwähnung des Sprechers | Nachgest. Einl. | Eval. | Ling. Varietät <i>lo</i> anstatt <i>la</i> |
|---|----------------|------------------------------|--|-----------------------------------|---|--|--|--------------------|-------------------|--|
| EINFÜHRUNG/RAHMEN | | | | | | | | | | |
| Eines Morgens regnete es so stark dass die Tiere in ihren Häusern versteckt waren das einzige, das draußen herum lief war der Frosch | 31 (94%) | | | 1 | | | | | 20 | |
| Es wird erzählt dass der Frosch vor langer Zeit einen Panzer hatte | 5 (15%) | | | 1 | | | | | 1 | |
| Es wird erzählt dass der Frosch vor langer Zeit einen Panzer hatte der ihn vor der Sonne und dem Wasser schützte | 19 (58%) | | | | | | | | 2 | |
| Ereignis 1 | | | | | | | | | | |
| Der Frosch suchte jemanden zum reden | 16 (48%) | | | | | | | | 4 | |
| Er sah/traf einen Krebs unter einigen Steinen/Felsen und lud ihn ein zu laufen, spazieren gehen, eine Runde zu drehen, zu reden | 3 (9%) | | | | | | | | | |
| Er sah/traf einen Krebs unter einigen Steinen/Felsen und lud ihn ein zu laufen, spazieren gehen, eine Runde zu drehen, zu reden | 30 (90%) | | | | | | 5 | 3 | 3 | |
| Der Krebs bat ihn darum ihm den Panzer zu leihen | 32 (97%) | | | 2 | | | 2 | 16 | 2 | T18 T22 |
| Der Frosch lud ihn ein zusammen mit ihm unter den Panzer zu schlüpfen | 29 (88%) | | | | | 4 | | 1 | 1 | |
| aber nur die Beine passten drunter/waren bedeckt | 30 (90%) | | | | | 1 | | | | |
| Ereignis 2 | | | | | | | | | | |
| Der Krebs beharrt darauf, den Panzer auszuleihen um einen Spaziergang zu machen/eine Runde zu drehen | 19 (58%) | | | | | | | | | T18 |
| Der Frosch leiht ihm misstrauisch den Panzer und warnt ihn nicht zu lange zu brauchen | 14 (42%) | T22, T33 | | | | 1 | | | 3 | |
| Der Frosch leiht ihm misstrauisch den Panzer und warnt ihn nicht zu lange zu brauchen | 18 (55%) | | | | | 1 | | 2 | 16 | T21 |
| Ereignis 3 | | | | | | | | | | |
| Dem Krebs gefiel der Panzer sehr und er denkt sich aus, dass er darin stecken geblieben ist | 29 (88%) | | | | | 1 | | 1 | 10 | |
| Der Frosch versucht, dem Krebs den Panzer abzunehmen, er zieht an ihm, er stolpert/rutscht aus und fällt ins Wasser | 33 (100%) | T15 | 1 | | | 2 | | 2 | 17 | |
| Der Krebs nutzt den Moment um mit dem Panzer wegzugehen/ zu verschwinden/ zu entweichen /wegzulaufen | 19 (58%) | | | | 1 | | | | 2 | |
| Der Frosch suchte ihn überall aber er fand ihn nie | 14 (42%) | | | | | | | | 6 | |
| SCHLUSS | | | | | | | | | | |
| Von diesem Tag an immer, wenn es regnet, geht der Frosch nach draußen um zu singen und wartet darauf, dass der Krebs zurückkommt um ihm seinen Panzer zurückzugeben | 8 (24%) | | | | | | | | | |
| Von diesem Tag an immer, wenn es regnet, geht der Frosch nach draußen um zu singen und wartet darauf, dass der Krebs zurückkommt um ihm seinen Panzer zurückzugeben | 21 (64%) | | | | | 1 | | | 3 | T18 |
| GESAMT | | 3T (9%) | 1T (3%) | 4T (12%) | 1T (3%) | 11T (33%) | 7 in 4T (12%) | 25 in 14T (42%) | 90E in 33T (100%) | 3T(9%) |

Tabelle 6: „Die unruhige kleine Hexe“. 4. Klasse. Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa (29 Texte)

| Ereignisse (Er.) und Handlungen (Hdlg.) | Vorkommen | Nicht- Explizierung des Subj./der Ref. | Deikt./ symprakt. Ausdruck | Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Er. o. einer Hdlg. notwendigen Inf. | Eval. |
|--|-----------|--|----------------------------------|---|-------|
| EINFÜHRUNG | | | | | |
| Es war einmal eine kleine so fröhliche/ sehr gute Hexe, die fliegen wollte/ die zu fliegen versuchte... aber sie hatte keinen Besen um zu fliegen. | 8 (28%) | | | | 2 |
| Es war einmal eine kleine so fröhliche/viel lächelnde Hexe die einen Teppich zum Fliegen hatte/die flog/die Magie/Hexerei machte/ die mit einem fliegenden Teppich/einer fliegenden Decke und ihrem Zauberstäbchen fliegen wollte. | 16 (55%) | | | | 3 |
| Die kleine Hexe war dumm/ein bisschen dumm/ so aber so dumm/ so verrückt/ sehr ausgelassen/ sehr/ so unruhig/ sehr unbeherrscht | 10 (34%) | | | | 10 |
| Die kleine Hexe war hässlich/gemein/fliegt mit einem Besen/trägt einen großen Hut und hat magische Kräfte/erschreckte die Leute/ warf unaufhörlich Steine in die Häuser/tut den Leuten Böses | 8 (28%) | | | | 1 |
| (Der) [die] kleine(n) Hexe gefiel es giftige Äpfel zu schenken | 1 (3%) | | | | |
| Ereignis 1 | | | | | |
| Sie verhexte/verzauberte mit ihrem Zauberstäbchen und ihren Zaubersprüchen einen/ den Teppich/ sie zieht den Teppich mit ihrer Magie/ihren Kräften/einem Zauberspruch in ihren Bann damit er ganz hoch fliegen würde | 22 (76%) | | | 1 | 1 |
| Ereignis 2 | | | | | |
| Eines Tages fliegt sie auf dem Teppich/der Decke sehr glücklich, sehr fröhlich sehr hoch, sehr schnell | 24 (83%) | | | | 20 |
| Komplikation – Ereignis 2 | | | | | |
| Die kleine Hexe erschreckte sich und fiel von ihrem magischen Teppich/von ihrer magischen Decke | 8 | | | 6 | 1 |
| Eines Tages erlitt der Teppich Schaden. Sie reparierte ihn mit ihrem Zauberstäbchen | 1 | | | | |
| Die wütende Decke hat die Hexe fallen lassen | 1 | | | | 1 |
| Plötzlich verding sich der Regenschirm/der Sonnenschirm auf dem Dach, er verhakte sich in einer Schlinge /in einem Baum | 5 | | | 1 | 2 |
| Sie versuchte zu fliegen konnte aber nicht | 1 | | | | 2 |
| Sie konnte den magischen Teppich nicht kontrollieren, der Teppich verlor die Kontrolle. | 2 | | | | |
| SCHLUSS | 23 (79%) | | | | |
| Die kleine Hexe hing an einem Gebäude/einer Dachrinne/an einem Dach/an einem Baum fest/verding sich an einem Gebäude/einem Dach/einem Baum, verheddert, sie hielt sich fest an ihrem kleinen Besen/Sonnenschirm fest | 21 (72%) | | | | 2 |
| Die kleine Hexe verlor ihre Kräfte | 1 | | | | |
| Die kleine Hexe rettete sich davor runter zu fallen | 1 | | | | |
| Der Teppich/die Decke ging weg/flog weg der Wind nahm den Teppich mit sich/(er) fiel runter | 14 (48%) | | | 1 | |
| SCHLUSSFORME Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute | 1 | | | | |
| MORAL: Seitdem ist die kleine Hexe vorsichtiger | 1 | | | | |
| GESAMT | | | | 9 (31%) | 45 |

Tabelle 7: „Die kleine unruhige Hexe“. 6. Klasse. Schule „Estados Unidos“, Tegucigalpa (29 Texte)

| Ereignisse (Er.) und Handlungen (Hdlg.) | Vorkommen | Nicht- Explizierung des Subj./der Ref. | Deikt. Ausdruck | Nicht- Explizierung der für das Verständnis eines Er. o. einer Hdlg. notwendigen Inf. | Eval. |
|---|-----------|---|--------------------|---|-------|
| <i>Einführung</i> | 28 (97%) | | | | |
| Es war einmal eine kleine so zerstreute, sehr unruhige Hexe die fliegen wollte/die mit einem Teppich, ihrem Zauberstäbchen und einem Regenschirm unterwegs war | 19 | | | 1 | 8 |
| Es war einmal eine kleine Hexe die mit einem magischen/fliegenden Teppich/mit einer magischen/fliegenden Decke fliegen wollte/zu fliegen versuchte | 8 | | | | 1 |
| Die Hexe ging in den Wald um die Kinder zu erschrecken | 1 | | | | |
| <i>Ereignis 1</i> | 23 (79%) | | | | |
| Sie verhexte/verzauberte ihn um fliegen zu können/ mit ihrem Zauberstäbchen verwandelte sie ihn in einen fliegenden Teppich | 20 | | | 1 | |
| Sie verhexte ihn mit einem Abrakadabra dass dieser Teppich fliegen kann/sie sagte ihm flieg wie der Wind | 2 | | | | |
| Sie schleuderte schwarze Magie gegen ihn | 1 | | | | |
| <i>Ereignis 2</i> | 29 (100%) | | | | |
| Die Hexe stieg auf und fing sehr glücklich/sehr zufrieden/ fröhlich /mit einem angenehmen Lächeln, sehr hoch/sehr weit/sehr langsam zu fliegen an | 28 | | | | 20 |
| Sie flog durch die Lüfte wie ein Vogel | 1 | | | | 1 |
| <i>Komplikation - Ereignis 2</i> | 26 (90%) | | | | |
| Die Hexe strauchelte/verfing sich/verhedderte sich mit ihrem Regenschirm/verhakte sich mit ihrem Regenschirm an einem Baum, an einer Brücke, in einem Draht/an einem Rohr/an einem Zweig eines Astes/verfing sich an einem Stab | 23 | | | 1 | 10 |
| Aber sie sagte ich fliege gerade sehr langsam | 1 | | | | |
| Plötzlich sah sie einen schwarzen Schatten, sie fällt fast runter | 1 | | | 2 | |
| Der Zauberbann verlor seine Wirkung auf den Teppich | 1 | | | | |
| <i>Ereignis 3</i> | 4 (14%) | | | | |
| Dann machte sie eine andere Hexerei, sie ging ganz schnell und sehr zufrieden | 1 | | | | 2 |
| Sie machte mit dem Regenschirm Hexerei und hielt an | 1 | | | | |
| Sie schaffte es nicht den Teppich anzuhalten. | 1 | | | | |
| SCHLUSS | | | | | |
| Die kleine Hexe hing mit ihrem Regenschirm und dem Zauberstäbchen fest / hing für immer fest /verfing sich an einer Brücke / an einer Dachrinne/ an einem Dach/ an einem Baum /an einem Stromkabel/ hielt sich an ihrem Besen/ Regenschirm/ mit ihrem Zauberstäbchen fest | 27 (93%) | | | 1 | 1 |
| Sie verhedderte sich weil sie den Teppich nicht anhalten konnte | 1 | | | | |
| Der magische Teppich/die magische Decke ging weg/flog ganz weit weg/ging seines Weges/der Wind nahm den Teppich mit sich/er verlor sich am Himmel/(er) fiel runter | 17 (59%) | | | | 1 |
| SCHLUSSFORMEL: Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute. | 3 (10%) | | | | |
| GESAMT | | 0 | 0 | 6 (21%) | 44 |

Anhang 10.3. Interview mit Valentin und Oscar

Interviewpartner:

Valentin Manuelez (VM), 3. Klasse

Oscar Sanchez (OS), 4. Klasse (Oscar liest „die Kiefer“ im Buch „Märchen“ von Hans Christian Andersen).

Interviewerin: Aura Gonzalez Serrano (AG)

Datum des Interviews: 01.06. 2000

Ort: Schule „España“, San Lorenzo, San Francisco de Opalaca, Honduras

AG: Erzähl mir ein bisschen über „die Kiefer“, Oscar.

OS: Es heißt, dass sie weit vom Wald war und sehr schön war, es heißt, dass sie klein war, langsam wuchs, und die Kaninchen und die Bauernkinder zu ihr kamen. Dort heißt es hoppelten die Kaninchen und sagten ihr: diese Kiefer ist kaum gewachsen – heißt es dass sie sagten. Und da heißt es, dass die...die...die Kinder heißt es sagten: Oh was für eine schöne Kiefer! heißt es, dass sie sagten. Aber ihr gefiel das nicht –heißt es- was sie zu ihr sagten. Und die Vögelchen –sagte sie- einige Vögelchen werden hierher kommen und Nester auf meinen Ästen machen. Und es heißt, dass die Kinder Früchte nahmen... von ihr. Und daher heißt es, dass sie sich im Wald glücklich fühlte. Und dass sie wuchs – heißt es – so drei Winter und sie wuchs mehr und mehr und da heißt es wollte hoch sein wie die anderen und da heißt es....

AG: Gut, Oscar, sag mal, hast du dieses Jahr weiter gelesen?

OS: Ja.

AG: Was hast du dieses Jahr noch gelesen, welche Bücher hast du gelesen?

OS: Ich habe gelesen... Die Welt der Tiere, Der Kater, der den Regenbogen berührte, Die ...Die...ein Buch, das sehr schön ist, das Gedichte hat.

AG: Welches das wohl ist? Willst du es (aus der Bibliothek) holen?

OS: Ja.

AG: Also los.

...

AG: Welches Buch hast du da, Oscar?

OS: „Begegnungen, Spiele und Träume“

AG: Und warum gefällt es dir?

OS: Weil es viel also für das Schaffen (Kreativität) der Kinder hat, damit sie in der Schule lernen können. Und es hat ziemlich viele Gedichte.

AG: Und welche hast du mitgebracht?

OS: Die Bücher.

AG: Von diesen, welche Spiele oder Gedichte, welches hat dir am besten gefallen?

OS: Jetzt erinnere ich mich nicht.

AG: Ok, du erinnerst dich nicht, das ist nicht wichtig. Und nimmst du noch Bücher nach Hause mit?

OS: Ja.

AG: Welches hast du mitgenommen?

OS: Ich habe mitgenommen...das erste Buch ist dieses. Und dann geht es weiter, bis heute hatte ich dieses zu Hause, das mir sehr gefallen hat.

AG: Ah und aus diesem, was hast du noch von diesen Märchen von Andersen gelesen?

OS: Die Kiefer hab ich gelesen, da es lang ist und ich las es fast bis zur Mitte.

AG: Gut, und warum hat dir dieses gefallen?

OS: Weil es sehr schön ist, es geht um die Kiefer, die man hegen muss.

AG: Ah, gut. Möchtest du etwas über die Kiefern von hier schreiben, schau mal, über all die Kiefern von San Lorenzo und das außerdem mit den Ideen kombinieren, die du in dieser Geschichte von der Kiefer gelesen hast, ja?

OS: Ja.

AG: Gut.

...

AG: So **Valentin**, hier habe ich deine Ausleihkarte und ich sehe, dass *Mein großes Märchenbuch* und *Die dumme Gans* hier stehen. Hast du andere Bücher gelesen?

VM: Dieses

AG: Aha!

VM: *Onkel Kaninchen und Onkel Coyote*.

AG: Aha, schön, und *Der gestiefelte Kater*. Noch etwas, Valentin? Bring die Bücher, die du schon gelesen hast!

VM: Ich habe *Rotkäppchen* gelesen.

AG: *Rotkäppchen*? Du hast auch *Rotkäppchen* gelesen? Bring es!

AG: Gut. So Oscar, hier hast du auf deiner Ausleihkarte, *Begegnungen, Spiele und Träume, Die Welt der Tiere* und zweimal, *Märchen* von Christian Andersen, hast du noch etwas gelesen?

OS: Nur diese

AG: Aber du hast mir gesagt, dass du *Das Große...wie heißt das...* gelesen hast. Gerade hast du mir das gesagt.

OS: Das große Märchenbuch

AG: Das große Märchenbuch?

OS: Ja.

AG: Ah, dann schreib das bitte auf.

OS: *Mein großes Märchenbuch* (zeigt das Buch)

AG: *Mein großes Märchenbuch*. Schreib das auf. (Valentin kommt mit einigen Büchern von der Bibliothek zurück)
Oh, sag mir, welche hast du hier?

VM: *Mädchen und Kinder des Mais*

AG: Hast du das gelesen?

VM: Ja.

AG: Noch eins? Dieses, wie heißt es nochmal?

VM: Lieder...ich habe auch andere Bücher gelesen.

AG: Welche?

VM: Dieses Buch auch. *Die Welt und die Tiere*.

AG: Na dann los, hol es! Auf! Und warum tragt euch diese Bücher nicht auf der Ausleihkarte ein? Wichtig ist doch dass die Bücher, die ihr schon gelesen habt, registriert werden. Alles was ihr lest, egal ob in der Schule oder die Bücher, die ihr mit nach Hause nehmt.

...

AG: **Gut, und was ist dein Lieblingsbuch?**

VM: **Alle**.

AG: **Alle Bücher gefallen dir! Und warum?**

VM: **Weil sie schön sind**

AG: **Und liest du gern?**

VM: **Ja**.

AG: **Und warum liest du gern?**

VM: **Weil man lernen muss...um...um...um gut zu schreiben und zu sprechen...um zu sprechen...**

Warum liest du noch gern, Valentin?

VM: **Weil es wichtig ist, um einen Brief machen zu können für die, die von FEBLI kommen**

AG: Aha, und welche anderen Bücher hast du noch gelesen?

VM: *Marzipan*

AG: *Marzipan*

VM: *Im Hof meines Hauses*

AG: *Im Hof meines Hauses*

VM: *Manuela Zimt Farbe*

AG: *Manuela, Zimt Farbe*

VM: *Die mürrische Frau*

AG: *Die mürrische Frau*

VM: *Däumelinchen*

AG: *Däumelinchen*. Und welches hat dir von allen am besten gefallen?

VM: *Däumelinchen*

AG: Und warum?

VM: Weil es schön zu lesen ist. Es hat ziemlich viele Wörter.

AG: Und was ist lesen?

VM: ...

AG: **Was könnte lesen sein?**

VM: Lesen ist...

AG: Ja.

VM: **Eine Sache zum Lernen**

AG: **Und warum ist es noch wichtig zu lesen?**

VM: **Damit, wenn jemand von einem anderen Ort uns sagt, dass man ihm einen Brief machen muss, man das für sie macht.**

AG: Ah, ok, aber außerdem, **warum lest ihr alle diese Geschichten?**

VM: **Weil wir lernen möchten.**

AG: **Nur, weil ihr lernen möchtet?**

VM: Ja.

AG: Also, glaubt ihr, dass ihr nur lest, weil ihr lernen wollt? oder warum lest ihr noch alle diese Bücher?

VM: **Weil, wenn jemand von einem anderen Ort uns sagt, dass man ein Buch lesen soll, liest man es und wenn nicht, wenn man nicht gelernt hat, kann man es nicht lesen. Man schaut das Buch nur an und dabei bleibt es.**

AG: Sehr gut. **Und warum liest du gern, Oscar?**

OS: **Weil man lernen muss und um gute... (Noten) zu bekommen... und um die Klasse zu bestehen.**

AG: Nur um die Klasse zu bestehen?

OS: Nein, um zu lernen. Ja.

AG: **Und um welche Dinge zu lernen?**

OS: **Und um dann danach ein Lehrer zu sein**

AG: Ah, um später Lehrer zu werden. Möchtest du Lehrer werden?

OS: Ja.

AG: **Aber wenn du diese Bücher liest, was fühlst du? Was denkst du, wenn du diese Bücher liest?**

OS: ...

AG: **Wie fühlst du dich?**

OS: **Glücklich!**

AG: **Glücklich. Warum fühlst du dich glücklich, wenn du diese Bücher liest?**

OS: **Weil sie schön sind und viele Dinge sagen, die wichtig sind.**

AG: Was hast du noch über Bücher gelernt?

OS: Man muss auf sie aufpassen.

AG: Man muss auf sie aufpassen. Sehr gut. Und jetzt sagt mir, was ist schreiben? Schreibt ihr auch?

Schüler: Ja.

AG: Und was ist schreiben?

Schüler: ...

AG: Schreibt ihr gern?

Schüler: Ja.

AG: Warum?

OS:

AG: Warum schreibt ihr gern?

OS: Um zu lernen.

AG: Um zu lernen. Und wozu schreibt ihr noch?

OS: Um gute Noten zu bekommen.

AG: Aber ich sehe, dass du Geschichten schreibst, schreibst du noch etwas? Schreibst du über die Geschichten, die du liest? Warum machst du es?

OS: ...

AG: Gut, sehr gut. Lassen wir es dabei.

Anhang 10.4. Interview mit dem Lehrer der Schule „España“ von San Lorenzo

Datum des Interviews: 01.06.2000

Interviewpartner: Dario Turcios (DT)

Interviewerin: Aura Gonzalez (AG)

Ort: Schule „España“, San Lorenzo, San Francisco de Opalaca, Honduras

AG: Gut, jetzt hätte ich sehr gern, Dario, dass du mir ein bisschen von den Kindern erzählst, von Eleno, von Isaias und dann von Oscar, Ja, als du sie kennen gelernt hattest, wie fandest du die Kinder während ihres Schreib- und Leseprozesses?

DT: Es ist schwierig, dass er (Eleno) nicht lernt, weil er immer interessiert ist und die Unterstützung seines Vaters hat.

AG: Erzähl mir bitte, wie du die Kinder hier in der Schule gesehen hast, wie du sie gefunden hast... *Welche Strategien benutzen sie, um zu lernen... wenn sie Texte allein schreiben sollen?* Oder erinnerst du dich an irgendeine Anekdote, als du ihnen etwas beigebracht hast? Wie empfindest du, dass sie das Gelernte aufnehmen...? Welchen Unterschied siehst du zwischen den Kindern?

DT: Gut, es geht um Kinder, die Möglichkeiten suchen, die Aufgaben zu machen. Sie wollen nicht zurückbleiben. Also wenn man sie fragt „Bist du fertig?“, „Fast fertig?“, „Hast du verstanden?“, bekommt man meistens eine positive Antwort, nicht wahr? Sie geben ihre Aufgaben ab. *Dieses Kind, Eleno, er fragt wirklich viel, z.B. wenn er sagt: „ich kann diesen (Buchstaben) nicht machen, wie schreibt man den?“, „Ich finde diesen nicht“. Er sucht immer eine Möglichkeit...*

AG: Wie sucht er diese Möglichkeit?

DT: Das erzähle ich gleich. Es ist selten, dass diese Kinder da mit einer leeren Zeile oder mit einem leeren Blatt oder einer unausgefüllten Hausaufgabe kommen. Sie... also, eine Sache, auf die ich aufmerksam wurde, ist, dass sie in den Schulbüchern nachschlagen, als ob sie im Wörterbuch suchen würden.

AG: In welchen Büchern?

DT: Gut, das am meisten verwendete Buch, ist das aus... das aus der „Serie mi Honduras“ (Reihe Mein Honduras)

AG: Ja, das Spanischbuch, in dem alle Buchstaben vorgestellt werden.

DT: Zum Beispiel *wenn sie schreiben sollen, vorher, als wir uns noch nicht mit den Lektionen von „Strand“, „Wiese“, „Schwalbe“ beschäftigt hatten, ... als sie da ein Wort schreiben sollten, sagen wir mal, ein dreisilbiges Wort, schrieben sie nur die schon bekannten zwei Silben und ließen das Wort unvollständig. Dann nahmen sie das Buch und suchten die Silbe, klar? Zum Beispiel für das Wort Banane, sie haben nur <nane>, dann, sagen wir mal, suchen sie <ba>, das ist ein Beispiel, ja? Sie ergänzen also, nehmen, was sie schon wissen plus was weiter hinten im Buch steht.*

AG: Gut, welche anderen Beispiele hast du bei den Kindern gesehen?

DT: Auch wenn sie Sätze bilden und Texte schreiben, ja?

AG: Und du hast gesehen...

...

DT: Ja, sie sind daran gewöhnt, seit sie bei der Lehrerin Esperanza waren, wegen des gleichen Problems ja? Ja, das ist ein Problem der Klassen (der „Ein-Lehrer-Schulen“). Es kommt ein Moment, wenn sie merken, dass man nicht bei ihnen sein kann, weil man in der sechsten (Klasse), in der vierten Klasse die Aufgabe korrigieren muss, oder?

AG: Und welches Verhalten hast du bei den Kindern mit den Büchern gesehen?

DT: Mit den Büchern der Bibliothek?

AG: Ja.

DT: Wenn man ihnen sagt, leiht ein Buch aus, lest es, dann sind sie nicht mit einem Buch zufrieden, sondern sie lesen sogar zwei, drei Bücher, ja? Ich kenne Schüler, in anderen Schulen, wo ich sein musste, die dem Buch (dem Inhalt) nicht viele Bedeutung zuwiesen, sie suchen nur... suchen nur Bilder, Hühner, Wagen und pausen heimlich ab. Die Kinder hier, vielleicht haben sie es schon von der Lehrerin Esperanza übernommen, aber wenn man ihnen sagt, es ist Zeit zum Lesen! Dann lesen sie richtig, ja? Sie sind Schüler, die ziemlich viel lesen.

AG: Gut, heute war ich wirklich überrascht, ich habe sie nie ... ich sah, immer wenn ich kam, und du mit etwas Anderem beschäftigt warst, dass sie Bücher ausleihen und allein lasen... aber es fiel mir auf, dass sie schon in der Lage sind, zu lesen... d.h. sie kennen schon alle Buchstaben und sie lesen sogar Geschichten. Gut, du sagtest es, sie lesen das (von ihnen gewählte) Buch schon komplett.

DT: Ja.

AG: Heißt das, dass sie schon andere Bücher ganz gelesen haben? Lesen sie sie von Anfang bis zum Ende?

DT: Gut, der Stundenplan hier funktioniert nicht genau, wie er hier steht, ja? Von acht bis neun oder von neun bis zehn, sondern wir haben z.B. den Donnerstagnachmittag zum Lesen. Das bedeutet, dass wir den Schülern mehr als zwanzig Minuten oder eine halbe Stunde zum Lesen geben. Wir geben ihnen ungefähr zwei Stunden unter Anleitung, klar?

AG: Und merkst du, dass sie kommentieren, was sie lesen?

DT: Ja, aber natürlich.

AG: Während sie lesen oder nachdem sie gelesen haben?

DT: Sie machen sich untereinander aufmerksam, ja? Um ein Bild anzusehen oder um die Aufmerksamkeit auf ein Bild zu richten.

AG: Ach so, sie sprechen miteinander darüber.

DT: Ja, wenn sie etwas im Text komisch oder lustig finden, dann machen sie Kommentare, das habe ich oft gemerkt.

AG: Haben die Kinder mit dir darüber gesprochen, was sie gelesen haben?

DT: Ja, sie fragen mich auch. Und manchmal wenn wir uns mit den Lektionen aus dem Lehrbuch beschäftigen, machen wir Vergleiche. Ich frage sie, ob sie diese Wörter in anderen Büchern gesehen haben und sowas. Und noch eine andere Sache, eine Aufgabe, die ich mit den Schülern lernte, seit ich in Monte Verde gewesen war, die manchmal kritisiert wird, ist, dass sie die Bücher benutzen, um darin nachzuschlagen, um Wortschatzlisten zu machen, ja? Um Wörter zu suchen, die mit pra, pre, pri, pro, pru oder mit cla, cle, cli, clo, clu ... geschrieben werden.

AG: Das ist eine gute Strategie.

DT: Ja, weil man manchmal müde ist oder ein Blatt oder zwei Blätter von anderen Klassen lesen soll und man es einfach vergisst...

AG: Das ist eine gute Übung, Dario, weil es genau darum geht, dass sie selbst entdecken, dass das (mit den Silben) Teil des Schreibens ist.

DT: Und ich bin auch nicht damit einverstanden, dass man, wenn man eine Wiederholung macht oder eine Lektion wiederholt, ihnen weiter dieselben kleinen Wörter beibringt, die im Buch erscheinen, dass mit „plumero“ (Staubwedel) und „aplicado“ (fleißig), und „pueblo“ (Dorf) und „establo“ (Stall)... Man muss ihnen neue Wörter suchen, stimmt's? Die die vorherigen Bücher außer Acht gelassen haben. Das neue Lehrbuch erscheint reichhaltiger, oder? Es taucht nicht nur ein kleiner Satz auf, sondern drei. Jetzt sind es nicht mehr nur acht Wörter, es gibt zwölf.

AG: Gut, und dann zu Oscar, erzähl mir bitte, was du bei Oscar, in seinem Lese- und Schreibprozess gesehen hast?

DT: Schau, er, ich habe nachgedacht, ja? Unglücklicherweise, was ich dir vor einer Weile erzählt habe, man konnte nicht viel unterrichten, aber bei ihm mache ich das so... ich bin eigentlich nicht für Tutoren, aber ihn habe ich für diese Aufgabe, für die Tutorien, damit er korrigiert, ob die Anderen Fragezeichen machen, ob sie mit Großbuchstaben schreiben oder Punkte setzen, ob sie Abstand den einzelnen Aufgaben lassen usw. Er ist das einzige Kind, das ich so einsetze, ja?

AG: In seiner Klasse, in der vierten Klasse?

DT: Ja.

AG: Oder auch in anderen Klassen?

DT: Im Moment nur in der vierten Klasse.

AG: Und warum hast du ihn ausgewählt?

DT: Weil dieses Kind Fortschritte macht, also er ist immer der Allererste, der mit den Aufgaben fertig ist. Wenn Andere eine Seite haben, ist er schon eine Aufgabe weiter, d.h. er kommt vorwärts, stimmt's? Und er macht dabei nichts falsch, schreibt nichts falsch, sondern macht die Sachen gut. Und er ist auch ein aufgewecktes Kind, er hat keine Angst vor einem, er spricht mit einem. Also, weil es in der Schule solche Einfältigen (Kinder) gibt, die dem Lehrer während des ganzen Jahres nicht mehr als „guten Morgen“ und „bis Morgen“ sagen. Es gibt Kinder, die freundlich sind...

AG: Und spricht er mit dir oder mit den anderen Schülern über das, was er liest?

DT: Ja, auf jeden Fall.

AG: Gut, Dario. Danke

Anhang 10.5. Protokoll des Spanischunterrichts

Auszug aus dem Protokoll: Lesen des Märchens „Da kommt der böse Maulwurf!“ und Anweisung für das Schreiben desselben.

Datum: 20. August 1999

Spanischunterricht, 2. Klasse

Schule „España“, Gemeinde San Lorenzo

Lehrerin (L): Esperanza Mejia

Schüler/Schülerin (S) – Schüler/Schülerinnen (Ss)

L: Dieses Buch, wovon handelt es?

S: Von Bildern.

L: Von Bildern. Was glaubt ihr? Was gibt es in diesem Buch?

S: Pferde...

Ss: Pferde.

L: Aber, was gibt es in den Büchern?

S: Bilder.

L: Es gibt Bilder. Und was noch?

S: Wörter.

L: Wörter. Und diese Wörter, die da sind, was sind sie wohl?

S: Lektüren

L: Was für Lektüren?

S: Märchen.

L: Märchen. Gefallen euch Märchen?

Ss: Ja!

L: Ihr mögt also Märchen?

Ss: Ja!!!

L: Wisst ihr, wie dieses Buch heißt?

Ss: Nein.

L: Wisst ihr, worum es in diesem Märchen gehen könnte?

Ss: Nein.

L: Habt ihr überhaupt keine Ahnung?

Ss: Nein.

L: Und diese kleinen Bilder, die ihr da seht, sagen euch nichts?

S: Pferde.

Ss: Pferde.

L: Was noch?!

S: Kuh.

L: Eine Kuh.

S: Eine Treppe.

L: Eine Treppe.

S: Ein Hund.

L: Ein Hund... ist das ein Hund?

Ss: Nein.

S: Das ist ein Kälbchen.

L: Ein Kälbchen. Ich werde euch das Märchen vorlesen und inzwischen macht ihr euch Gedanken darüber, warum das Märchen „Da kommt der böse Maulwurf!“ heißt. Wie heißt das Märchen?

Ss: Da kommt der böse Maulwurf!

L: Wie sagt man das hier?

S: Da kommt...

L: Und hier?

S: Maulwurf.

L: Wie sagt man?

Ss: Maulwurf!!

L: Sehr gut. So heißt das Märchen, das wir heute Nachmittag lesen werden. Wer wird da in diesem Loch sein?

S: ... Maus

L: Gut, achtet bitte darauf, ich werde euch das Märchen des bösen Maulwurfes erzählen...

Hier in dieser Höhle ist der böse Maulwurf. Dieser... diese kleine Maus, die hier ist, sagt: „da kommt der böse Maulwurf!“ Sehr erschrocken fängt sie zu schreien an, während Camilo sagt: „da kommt der böse Maulwurf!“ Die kleine Maus beginnt... Wie machen die kleinen Mäuse? Iiiiiii, wie machen sie?

Ss: iiii!!!

L: Die Frau Ziege ist da und macht bä-ä-äh!!! Wie macht sie?

Ss: Bä-ä-äh!!

L: Die Kuh mit ihren roten Flecken fängt zu schreien an Muuuuh!!

Ss: Muuuuuuh!!

L: Und das Maultier fängt zu schreien an... wie macht das Maultier?

Ss: iiii!!!

L: Camilo geht weiter und sagt noch einmal: „da kommt der böse Maulwurf, er kommt hierher!“ Die kleine Maus rennt weg und schreit iiii!!! Inzwischen fängt die Ziege zu schreien an und sagt bä-ä-äh! Die Kuh, die Stroh isst, fängt zu schreien an muuuuh!

Ss: Muuuuh!!

L: Und das Maultier fängt erschrocken zu schreien an iiiiijj!

Ss: iiii!!!

L: Camilo sagt weiter: „da kommt der böse Maulwurf, er kommt hierher und wird heute ankommen!“ Die Tiere sind erschrocken. Das Huhn und die kleinen Küken fangen zu schreien an... Wie machen die Küken?

Ss: Piep, piep!!

L: Da die kleine Maus keine Zeit hatte, sich zu verstecken, kletterte die kleine Maus auf die Ziege und schrie iiii!!!

Ss: iiii!!!

L: Die Ziege schrie bä-ä-äh! bä-ä-äh!

Ss: Bä-ä-äh!!

L: Und die Kuh schrie muuuuh!

Ss: Muuuuh!

L: Und das Maultier schrie iiiiijj!

Ss: iiiiijj!

L: Und Camilo stieg auf weiter die Treppe hoch, während er sagte: „da kommt der böse Maulwurf, er kommt hierher und wird heute ankommen, versteckt euch alle sofort!“ Die kleine Maus wollte auf die Treppe hochsteigen aber sie konnte nicht und fing zu schreien an...

Ss: iiii!

L: Und die kleine Ziege fing zu schreien an...

Ss: Bā-ā-äh! Bā-ā-äh!

L: Und die Kuh war hinter der Tür versteckt und fing zu schreien an...

Ss: Muuuuh!

L: Und das Maultier wollte hereinkommen aber es konnte nicht und schrie...

Ss: iiiij!

L: Camilo las weiter und hatte sich auf einen Strohhallen gesetzt. Die kleine Maus stieg die Treppe hoch und schrie...

Ss: iiii!

L: Was ist mit der kleinen Maus passiert, während die anderen Tiere hochsteigen wollten und nicht konnten?

Ss: Sie fiel hin.

L: Sie fiel hin und die Ziege fing zu schreien an bā-ā-äh!!!

Ss: Bā-ā-äh!

L: ... und konnte nicht hochsteigen. Die Kuh wollte hochsteigen und warf dabei die Orangenkartons um und fing zu schreien an...

Ss: Muuuuh!

L: Das Maultier wollte weglaufen, warf dabei die Milchkannen um, vergoss die Milch und fing zu laufen und zu schreien an... wie schrie das Maultier?

Ss: iiiij!

L: Die Kuh dachte daran, die Treppen hochzusteigen und sie konnte nicht. Die Ziege stieg auf die Milchkannen und warf sie um.

Das Maultier fing zu laufen an, um dem bösen Maulwurf wegzulaufen, damit der böse Maulwurf es nicht erreichen würde und verschüttete die Milch. Inzwischen hielt sich die Ziege die Augen zu, um nicht zu sehen, dass der böse Maulwurf ankommt und sie fangen würde. Dann machte die Kuh dasselbe, sie hielt sich die Augen zu, und das Maultier auch. Sie wollten nicht sehen, wie er ankommt...

Ss und L: ... der böse Maulwurf!

L: Dann hielten sie sich die Augen zu und schrien weiter. Wie machte die Kuh?

Ss: Muuuuh!

L: Die kleine Maus machte...

Ss und L: iiiiii!

L: Das Maultier machte...

Ss und L: iiiiiiijj!

L: Und die Ziege machte...

Ss und L: Bā-ā-äh!

L: Camilo ginge aus dem Stall hinaus und sagte: „Hört mal zu, der böse Maulwurf war hier!“ Und er ging nach Hause. Er kam zu Hause an und die Tiere kamen zur Tür und fingen zu schreien an...

Ss und L: iiiiiiikk, muuuuuuh, bā-ā-äh, iiiiiiijj!

L: Und die Küken machten...

Ss und L: Piep, piep!

L: Und das Huhn machte...

Ss und L: Gack, gack, gack!

L: Camilo las weiter und sagte: „Hört mal zu, der böse Maulwurf war hier. Jetzt ist er schon weggegangen, er ging auf seinem Weg weiter. Der böse Maulwurf war da!“ Camilo las weiter, während die Tiere glücklich waren, weil der böse Maulwurf ihnen nichts getan hatte, und Camilo sagte: „Er ging dahin!“ Die kleine Maus kletterte glücklich auf Camilos Rücken, während die Küken Camilo erstaunt ansahen, die Ziege ihn verwundert ansah, die Kuh und das Maultier auch.

Was ist wohl mit dem bösen Maulwurf passiert?

S: Er hat nichts gemacht!

L: Wie bitte?

Ss: Er hat ihnen nichts getan!

L: Er hat ihnen nichts getan! Gut, möchtet ihr gern das Märchen „Da kommt der böse Maulwurf!“ schreiben?

Ss: Jaaa!

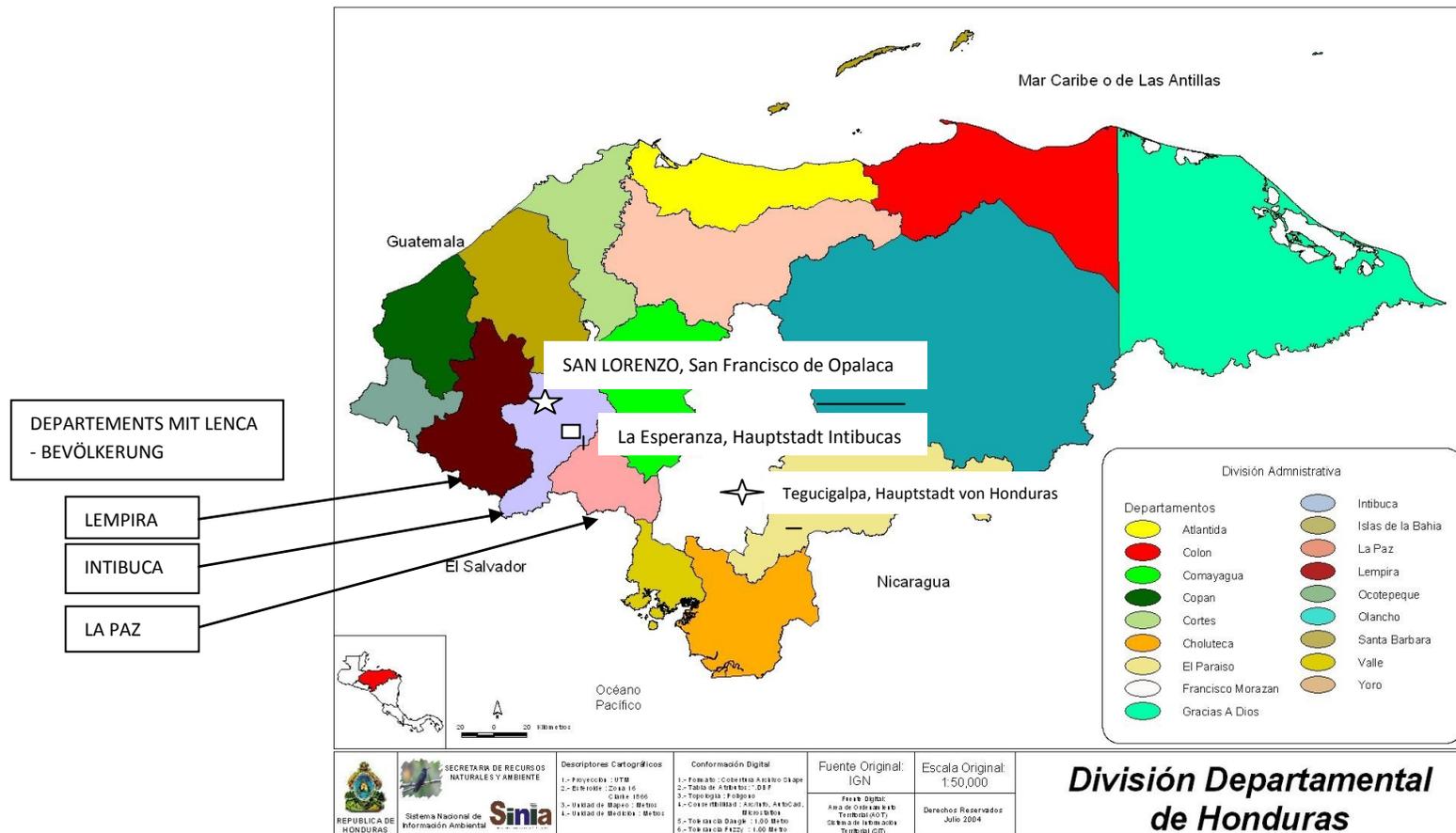
L: Dann werde ich euch ein Blatt geben und jeder wird das Märchen „Da kommt der böse Maulwurf!“ schreiben.

Anhang 10.6.

Zu den in ihrer Gemeinde geschriebenen und gelesenen Textsorten interviewte Erwachsene aus San Lorenzo

| <i>Nr.</i> | <i>Name</i> | <i>Alter</i> | <i>Schul- bildung</i> | <i>Position</i> | <i>Kommentare</i> |
|------------|------------------------------------|--------------|---------------------------|--|--|
| 1 | Bonifasia Gomez Garcia | 30 J. | 3 Kl. | Koordinatorin einer Frauengruppe | Hat mehrere Notizhefte. |
| 2 | Eugenia Gomez | 29 J. | 3 Kl. | | Mitglied einer Frauengruppe, arbeitet in einem Wohnungsbauprojekt, nimmt an einem Alphabetisierungskurs teil, evangelisiert ihre Kollegen. Hat mehrere Notizhefte. |
| 3 | Bibiana Manuelez | 35 J. | 2. Kl. | Schatzmeisterin einer Gruppe | Mutter von Oscar. Dieser gibt seiner Mutter Hausaufgaben. Sie hat die Schule in Santa Cruz besucht. |
| 4 | Petronila Gomez | 23 J. | 2. Kl. | | Hat die Schule in Santa Cruz besucht. |
| 5 | Maria Santos Sanchez | 43 J. | 3. Kl. | | Hat die Schule „Plan de Barrios“ besucht. |
| 6 | Rumualda Sanchez | 30 J. | 6. Kl. | Schritfführerin der Gruppe, die den Pastoralbeauftragten der kirchlichen Organisationen assistiert | Nimmt am Grundbildungsprogramm EDUCATODOS (Alphabetisierungsprojekt) teil. |
| 7 | Leonor Gomez | 37 J. | 1. Kl. | | |
| 8 | Maria Eugenia Perez | 42 J. | keine | | Nimmt am Grundbildungsprogramm EDUCATODOS teil. |
| 9 | Guillermina Sanchez | 46 J. | keine | | Mutter von Apolinaria. |
| 10 | Ercilia Gomez | 58 J. | keine | | |
| 11 | Maria Santos | 67 J. | keine | | |
| 12 | Maria Cosmes Mariana Sanchez | 66 J. | keine | | |
| 13 | Maria Gertrudis Perez | 78 J. | keine | | |
| 14 | Leonidas Rodríguez | 25 J. | 3. Kl. | Helfer des Patronats (Gemeindeleitung) | |
| 15 | Jose Santos Perez | 56 J. | 2. Kl. | Prediger des Wort Gottes | Nimmt am Grundbildungsprogramm EDUCATODOS teil. Hat mehrere Notizhefte. |
| 16 | Antonio Gonzalez | 48 J. | 2. Kl. | | Briefschreiber. Hat mehrere Notizhefte. |
| 17 | Eulalio Sanchez | 32 J. | 4. Kl. | Vorsitzender des Patronats (Gemeindeleitung) | Hat mehrere Notizhefte. |
| 18 | Isabel Manuelez | 36 J. | keine | | Nimmt an einem Alphabetisierungskurs teil. Hat einen Laden. Vater von Valentin. |
| 19 | Eleno Gomez | 47 J. | keine | Finanzbeauftragter des Patronats (Gemeindeleitung) und Koordinator des Wohnungsbauprojekts | Mitglied, das die Landtitel der Gemeinde verwahrt und verwaltet. Hat mehrere Notizhefte. Vater von Apolinaria. |

ANHANG 10.7. LANDKARTE HONDURAS: SAN LORENZO, Ort der Datenerhebung dieser Studie



Politische Karte von Honduras (2004) mit Anpassungen der Verfasserin dieser Studie. Quelle: Secretaría de Recursos Naturales y Medio Ambiente (SERNA) (Ministerium für Natürliche Rohstoffe und Umwelt).

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die Arbeit TEXTENTWICKLUNG BEI SCHULKINDERN DER LENCA IN HONDURAS: EINE GEMEINDE MIT EINER ELEMENTAREN LITERALITÄT selbständig verfasst habe, und dass ich keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit habe ich in Spanisch geschrieben, die Übersetzung vom Spanischen ins Deutsch erfolgte durch die Dipl. Dolmetscherin Frau Katharina Voget.

Bogotá, Kolumbien, November 2011


María Rosaura González Serrano