



TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DARMSTADT

# Wissenschaftliche Hausarbeit

für das Lehramt an Gymnasien, eingereicht der Prüfungsstelle  
Darmstadt des Landesschulamtes

**Thema:**

**Wissensvermittlung im Kinder-Sachroman.**

**Am Beispiel von Kirsten Boies**

**„Der kleine Ritter Trenk“**

Bereich, aus dem die Hausarbeit geschrieben wurde (Fach): **Deutsch**

Name der Verfasserin: **Verena Maria Hunsrucker**

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>I</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>5</b>
<b>II</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>5</b>
<b>1.</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>2.</b>	<b>Forschungsüberblick</b> .....	<b>9</b>
<b>3.</b>	<b>Kinder- und Jugendliteratur</b> .....	<b>13</b>
3.1.	Definitionsansätze zur Kinder- und Jugendliteratur .....	13
3.2.	Das Kinderbuch eine Definition .....	16
3.3.	Das Mittelalter im Kinderbuch.....	18
3.4.	<i>Der kleine Ritter Trenk</i> – ein Sachroman für Kinder .....	23
<b>4.</b>	<b>Wissensvermittlung</b> .....	<b>27</b>
4.1.	Besonderheiten der Wissensvermittlung durch Literatur bei Kindern ..	29
4.2.	Verschiedene Arten von Wissen.....	33
4.3.	Techniken der Wissensvermittlung .....	34
4.3.1.	Reduktion der Informationsfülle.....	35
4.3.2.	Reduktion der Informationsdichte.....	36
4.3.3.	Redundanz.....	38
4.3.4.	Umgang mit Fachbegriffen.....	39
4.3.5.	Metaphern und Vergleiche .....	46
4.3.6.	Beispiele .....	50
4.4.	Strategien der Wissensvermittlung .....	51
4.4.1.	Emotionalisierung .....	51
4.4.2.	Motivation.....	54
4.4.3.	Narrative Präsentation.....	58
4.4.4.	Erklärungen durch Bezüge zur kindlichen Lebenswelt .....	60
4.4.5.	Wechsel der Erzählstruktur.....	62

---

<b>5. Analyse</b> .....	<b>65</b>
5.1. Beschreibung der Vorgehensweise .....	67
5.2. Thematische Analyse .....	69
5.3. Analyse der Wissensvermittlungstechniken.....	72
5.3.1. Reduktion der Informationsfülle.....	72
5.3.2. Reduktion der Informationsdichte.....	75
5.3.3. Redundanz.....	77
5.3.4. Umgang mit Fachbegriffen.....	79
5.3.5. Metaphern und Vergleiche .....	88
5.3.6. Beispiele .....	91
5.4. Analyse der Wissensvermittlungsstrategien .....	92
5.4.1. Emotionalisierung .....	93
5.4.2. Motivation.....	95
5.4.3. Narrative Präsentation.....	100
5.4.4. Erklärungen durch Bezüge/Referenzen zur kindlichen Lebenswelt ... .....	103
5.4.5. Wechsel der Erzählstruktur.....	106
5.5. Analyse weiterer Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung..	111
<b>6. Ergebnisse und Auswertung der Analyse</b> .....	<b>117</b>
<b>7. Fazit und Ausblick</b> .....	<b>124</b>
<b>III Literaturverzeichnis</b> .....	<b>129</b>
<b>IV Anhang</b> .....	<b>139</b>
IV. I Fundstellen der betrachteten Begriffe .....	139
IV. II Vergleich der gefundenen Begriffe mit den Begriffen in gängigen Kinder- Sachbüchern .....	140
IV. III Übersicht über die verwendeten Techniken zur Wissensvermittlung .	141

---

IV. IV	Übersicht über die verwendeten Strategien zur Wissensvermittlung .	142
IV. V	Weitere Techniken und Strategien .....	143
IV. VI	Häufigkeiten der einzelnen Techniken und Strategien .....	144
IV.VII	Kreuztabellen .....	145
<b>ERKLÄRUNG</b>	.....	<b>150</b>

---

## I **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 – Merkmalsausprägungen ‚Anregende Zusätze‘ nach Langer/Schulz von Thun/Tausch.....	56
Abbildung 2 – Formen der Darstellung und Vermittlung von Wissen nach Janich .....	64

## II **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1 – Erklärungsmuster von Fachbegriffen nach Niederhauser.....	45
Tabelle 2 – gegensätzliche Erklärungsmuster nach Niederhauser .....	45
Tabelle 3 – Vermittlungsweisen nach Janich .....	65
Tabelle 4 – Thematische Kategorisierung der Begriffe.....	71
Tabelle 5 – Fundstellen der betrachteten Begriffe .....	139
Tabelle 6 – Begriffsvorkommen in gängigen Kindersachbüchern .....	140
Tabelle 7 – Übersicht über die verwendeten Techniken zur Wissensvermittlung .....	141
Tabelle 8 – Übersicht über die verwendeten Strategien zur Wissensvermittlung .....	142
Tabelle 9 – weitere Techniken und Strategien .....	143
Tabelle 10 – Häufigkeit der Techniken.....	144
Tabelle 11 – Häufigkeit der Strategien.....	145
Tabelle 12 – Reduktion der Informationsfülle * Reduktion der Informationsdichte Kreuztabelle .....	145
Tabelle 13 – Bezüge zur kindlichen Lebenswelt * Beispiele Kreuztabelle.....	145
Tabelle 14 – Bezüge zur kindlichen Lebenswelt * Vergleiche Kreuztabelle .....	145
Tabelle 15 – Bezüge zur kindlichen Lebenswelt * Beispiel und/oder Vergleich Kreuztabelle .....	146
Tabelle 16 – Explizite Definition * Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle.....	146
Tabelle 17 – Wechsel der Erzählstruktur * direkte Ansprache des Kindes Kreuztabelle .....	146
Tabelle 18 – Implizite Definition * Redundanz .....	146

---

---

Tabelle 19 – thematische Kategorie * Sprachliche Wiederholungen Kreuztabelle .....	147
Tabelle 20 – thematische Kategorie * Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle .....	147
Tabelle 21 – thematische Kategorie * Bezüge zur kindlichen Lebenswelt Kreuztabelle .....	147
Tabelle 22 – thematische Kategorie * Emotionalisierung Kreuztabelle .....	148
Tabelle 23 – thematische Kategorie * Motivation Kreuztabelle.....	148
Tabelle 24 – thematische Kategorie * Narrative Präsentation Kreuztabelle.....	148
Tabelle 25 – thematische Kategorie * Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle .....	149

---

# 1. Einleitung

Das Lesen von Kinderbüchern stellt trotz zahlreicher anderer verfügbarer Medien, wie Fernsehen oder Hörspiele, eine beliebte Beschäftigung bei Kindern dar. Kinderbücher befriedigen das kindliche Bedürfnis nach Unterhaltung und können zudem den natürlichen kindlichen Wissensdurst stillen. Gerade Kinder lassen sich besonders gut für bestimmte thematische Phänomene begeistern. Ist ein Kind beispielsweise erst einmal besonders an der Thematik des Rittertums interessiert, so können alle Bücher zum Thema Ritter und Mittelalter ein gesteigertes Interesse des Kindes wecken. Dies kann wiederum dazu führen, dass sich Kinder meist besonders gut mit bestimmten Themen auskennen und somit als kindliche Experten erscheinen. In diesem Fall weisen Kinder eine gesteigerte Motivation zum Lesen solcher Bücher auf. Diese Lesemotivation kann für die Wissensvermittlung durch Kinderbücher genutzt werden. Interessant erscheint dabei jedoch, wie Kinderbücher sachliches Wissen vermitteln, ohne dass die Funktion des Unterhaltens vernachlässigt wird.

In dieser Arbeit wird die Funktion und Gestaltung der Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* von Kirsten Boie betrachtet. Bei dem Begriff der Wissensvermittlung für Kinder liegt die Assoziation eines schulischen Kontextes nahe. Im Rahmen dieser Arbeit soll jedoch die Wissensvermittlung in der Freizeit betrachtet werden. Freizeitliche Wissensvermittlung kann mittels verschiedener Medien, wie beispielsweise, Bücher, Fernsehsendungen, CDs oder Computerspiele stattfinden. Im Folgenden wird das Medium des Buches betrachtet, weshalb nicht etwa die Hörspielfassung oder die Fernsehserie zu *Der kleine Ritter Trenk* analysiert werden. Bei freizeitlichen Büchern zur Wissensvermittlung liegt die Betrachtung des Sachbuchs nahe, da die Wissensvermittlung die primäre Aufgabe von Sachbüchern darstellt. Mit *Der kleine Ritter Trenk* wird hier allerdings kein klassisches Sachbuch sondern ein Kinder-Sachroman betrachtet.

Dieses Kinderbuch stellt durch seine Konzeption eine Schnittstelle zwischen narrativer Literatur und der primär wissensvermittelnden Literatur, dem

---

Sachbuch, das, da nicht nur – wie in Geschichten üblich – Wissen beiläufig vermittelt wird, sondern auch explizit. Bei der Betrachtung von *Der kleine Ritter Trenk* sind also beide Formen der Wissensvermittlung, sowohl die fokussierte als auch die beiläufige Wissensvermittlung, von Bedeutung. Die Explizitheit wird besonders dadurch sichtbar, dass der Erzähler aktiv eingreift und eine erklärende, kommentierende Funktion einnimmt. In dieser Funktion erklärt der Erzähler dem Kind Sachverhalte, von denen die Autorin, Kirsten Boie, ausgeht, dass diese im Themenkomplex des Mittelalters interessant, dem Kind jedoch unter Umständen nicht bekannt sind. So lässt sich ungezwungen und authentisch eine abwechslungsreiche Vermittlung von Begriffswissen herstellen. Da die Geschichte Trenks im Mittelalter angesiedelt ist, wird vornehmlich Begriffswissen zu Begriffen vermittelt, die das Mittelalter und die mittelalterliche Welt des kleinen Bauernjungen Trenk beschreiben. Die Art und Weise der Wissensvermittlung stellt eine Besonderheit von *Der kleine Ritter Trenk* dar, aus der sich die zentrale Fragestellung dieser Arbeit ergibt, nämlich, wie diese in *Der kleine Ritter Trenk* gestaltet ist. Dabei liegt der Fokus darauf, zu analysieren, welche Techniken und Strategien zur Vermittlung von Begriffswissen verwendet werden und wie diese sprachlich gestaltet sind. Weiterhin ist interessant zu untersuchen, ob sich charakteristische Muster aus Techniken und Strategien erkennen lassen.

Um der Frage nachzugehen, welche Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* verwendet werden und wie diese sprachlich gestaltet sind, gilt es zunächst, Boies Kinderbuch *Der kleine Ritter Trenk* im Kontext der Kinder- und Jugendliteratur zu betrachten und dieses bezüglich des Mediums, der Zielgruppe, der Thematik und der Textsorte einzuordnen. Im Anschluss daran setze ich mich theoretisch mit Wissensvermittlung auseinander. Dazu werden zunächst die Besonderheiten der Wissensvermittlung an Kinder durch Literatur betrachtet. Da der Begriff des Wissens in Bezug auf Wissensvermittlung vieles bedeuten kann, gilt es in einem weiteren Schritt klar abzugrenzen, welche Art von Wissen betrachtet wird. Anschließend gilt es sich intensiv mit den Gestaltungsmöglichkeiten von

---

Wissensvermittlung auseinanderzusetzen. Dabei stehen Techniken und Strategien im Fokus.

Bei der Analyse werden konkrete Textstellen, in denen Wissen zu bestimmten Begriffen vermittelt wird, analysiert. Hierbei gehe ich besonders auf die Art und Weise der Begriffserklärungen ein. Damit werden die konkrete Umsetzung und Gestaltung der Wissensvermittlung durch die Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung exemplarisch an ausgewählten Textstellen aus *Der kleine Ritter Trenk* dargestellt und untersucht. Hierbei wird berücksichtigt, welche Auswirkungen sich durch die jeweilige Gestaltung von Vermittlungspassagen auf die Wissensvermittlung an den kindlichen Textrezipienten ergeben. Bei der Auswertung der Analyse werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt und Auffälligkeiten der textuellen Wissensvermittlung thematisiert. Dabei werden Muster aus Strategien und Techniken betrachtet und deren Ausprägung interpretiert. Abschließend dient das Kapitel *Fazit und Ausblick* dazu, die wichtigsten Ergebnisse meiner Arbeit zu bündeln und weiterführend auf potentiell folgende Forschungsmöglichkeiten, die sich im Anschluss an meine Arbeit ergeben, hinzuweisen. Beginnen werde ich meine Arbeit jedoch damit, einen Überblick über die aktuelle Forschungslage, die mir als Grundlage meiner Arbeit dient, zu geben. Zudem wird im Folgenden deutlich, an welcher Stelle sich diese Arbeit in der aktuellen Forschungslandschaft einordnen lässt.

## 2. Forschungsüberblick

Um einen Überblick darüber zu bekommen, auf welchen Forschungsstand ich bei dieser Arbeit zurückgreifen kann, müssen verschieden Forschungsbereiche betrachtet werden. Untersuchungen zum Kinderbuch *Der kleine Ritter Trenk* existieren bisher von Schwinghammer mit ihrer Diplomarbeit *Rittergeschichten für die Klein(st)en. Die Welt des Mittelalters im aktuellen deutschsprachigen Kinderbuch*<sup>1</sup>, die ein Korpus untersucht, das aus 38 Kinderbüchern über das Mittelalter besteht. *Der kleine Ritter Trenk* ist Teil dieses Korpus und wird von Schwinghammer hinsichtlich „Fragen rund um die Vermittlung historischer

---

<sup>1</sup> Schwinghammer 2010.

---

Fakten und Motive im Kinderbuch“<sup>2</sup> untersucht. Dabei wird die Frage nach verwendeten Techniken und Strategien der Wissensvermittlung jedoch nicht gestellt oder beantwortet. Um die Forschungslücke, wie sich die Wissensvermittlung für Kinder in *Der kleine Ritter Trenk* gestaltet, müssen verschiedene Themenbereiche, wie die Wissensvermittlung oder die Kinder- und Jugendliteratur, betrachtet werden.

Mit der Wissensvermittlung für Kinder beschäftigen sich besonders Simmerling<sup>3</sup> und Kern<sup>4</sup>. Simmerling geht, mit ihrer Untersuchung zu *Sprache als Thema in Kinder- und Jugendbüchern – Vermittlungstechniken und -strategien für sprachbezogenes Wissen an Kinder*, auf die Vermittlung von Sprachwissen anhand literarischer Texte ein. Kern hingegen bezieht sich in ihrer Untersuchung *„Von Klugscheißern für Klugscheißer!“ Wissensvermittlung für Kinder am Beispiel der Fernsehsendung Wissen macht Ah!* besonders auf das Medium der Fernsehsendung. Beiden Untersuchungen ist jedoch gemein, dass sie sich auf die Techniken und Strategien der Wissensvermittlung von Niederhauser<sup>5</sup> stützen. Dieser setzt sich in seiner Untersuchung *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung* mit Techniken und Strategien populärwissenschaftlicher Wissensvermittlung auseinander. Da sich die Wissensvermittlung an Laien auf die Wissensvermittlung an Kinder übertragen lässt, bildet Niederhausers Untersuchung in Bezug auf die Techniken und Strategien der Wissensvermittlung ebenfalls, wie bei Simmerling und Kern, die Grundlage der vorliegenden Arbeit. Im Gegensatz zu Kern und Simmerling liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Vermittlung von begrifflichem Wissen, welche exemplarisch am Kinderbuch *Der kleine Ritter Trenk* analysiert wird. Auch Janich<sup>6</sup> setzt sich in ihrem Artikel *Jaguar und Neinguar – Vermittlung von Wissen über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern* mit der Wissensvermittlung an Kinder auseinander, betrachtet dabei jedoch, ebenfalls wie Simmerling, sprachliches Wissen. Dennoch finden sich dort interessante Hinweise zur Wissensvermittlung

---

<sup>2</sup> Schwinghammer 2010, S. 15.

<sup>3</sup> Simmerling 2008.

<sup>4</sup> Kern 2012.

<sup>5</sup> Niederhauser 1999.

<sup>6</sup> Janich 2005.

---

narrativer Texte für Kinder, die sich auch auf die Vermittlung von Begriffswissen übertragen lassen.

Im Bereich der Wissensvermittlung gibt es weitere Autoren, die für diese Arbeit nützliche Beiträge in Sammelbänden publiziert haben und auf die ich mich, in Ergänzung zu den Beiträgen Niederhausers, stütze. Die Bände 1-10 der Reihe Transferwissenschaften setzen sich explizit mit dem Themenbereich der Wissensvermittlung auseinander. Dabei werden breit gefächert verschiedene Aspekte der Wissensvermittlung in einzelnen Artikeln exemplarisch beleuchtet. Aus diesen Sammlungen sind die Bände 1, *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*<sup>7</sup>; 3, *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*<sup>8</sup>; und 7, *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*<sup>9</sup> im Rahmen dieser Arbeit interessant und aufschlussreich. Besondere Beachtung gilt dabei vor allem Jahr mit ihren Artikeln *Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich*<sup>10</sup> und *Die Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation von Emotionen in juristischen Texten*<sup>11</sup>.

Zudem beschäftigt sich auch Ballstaedt<sup>12</sup> in *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial* mit der Wissensvermittlung in verschiedenen Textsorten und erarbeitet daraus Normen für die Gestaltung von Lernmaterialien, die die Wissensvermittlung begünstigen. Abraham und Lauer<sup>13</sup> setzen sich in *Weltwissen erlesen. Lernen im fächerverbindenden Unterricht* mit den Besonderheiten der Wissensvermittlung durch Literatur auseinander und machen Vorschläge, wie fächerverbindend beispielsweise historisches Wissen durch Literatur vermittelt werden kann.

---

<sup>7</sup> Antos/Wichter 2001.

<sup>8</sup> Antos 2005.

<sup>9</sup> Weber/Antos 2009.

<sup>10</sup> Jahr 2001.

<sup>11</sup> Jahr 2005.

<sup>12</sup> Ballstaedt 1997.

<sup>13</sup> Abraham/Lauer 2002.

---

Doch nicht nur der Forschungsbereich der Wissensvermittlung ist im Kontext dieser Arbeit zu berücksichtigen. Die Besonderheit des ausgewählten Kinderbuchs besteht vor allem darin, dass es sich um ein narratives Kinderbuch mit sachbuchartigen Zügen und historischem Kontext handelt. Der Erzähler der Geschichte lässt bewusst Sachwissen über das Mittelalter in den Text miteinfließen und weist an einigen Stellen sogar explizit darauf hin, im Folgenden einen bestimmten Begriff zu erklären. Daher gilt es zur Einordnung von *Der kleine Ritter Trenk* nicht nur allgemein die Kinder- und Jugendliteratur zu betrachten, sondern auch spezielle Formen, wie das Kinderbuch, die Darstellung des Mittelalters im Kinderbuch und die besondere Textsorte von *Der kleine Ritter Trenk*, die Elemente des Romans mit Elementen des Sachbuchs verbindet.

Mit dem Forschungsgebiet der Kinder- und Jugendliteratur setzt sich Ewers<sup>14</sup> auseinander, der in seiner Einführung *Literatur für Kinder und Jugendliche* eine detaillierte Übersicht über die einzelnen Definitionsmöglichkeiten von Kinder- und Jugendliteratur darstellt und die entsprechenden Charakteristika der jeweiligen Korpusbildung, die hinter dem Namen Kinder- und Jugendliteratur steht, deutlich herausarbeitet. Mit den Besonderheiten und Charakteristika von historischen Kinder- und Jugendbüchern setzt sich neben Schwinghammer auch Holbach<sup>15</sup> in seinem Essay *Benjamin Blümchen als Ritter* auseinander. Eine Einteilung in verschiedene Subgenre der historischen Kinder- und Jugendbücher findet sich bei sowohl bei Schwinghammer als auch bei Weinkauff und Glasenapp in ihrem Lehrbuch *Kinder- und Jugendliteratur*<sup>16</sup>. Ebenso beschäftigen sich Lange und Pleticha in ihrem Sammelband *Von der Steinzeit bis zur Gegenwart. Historisches in der Kinder- und Jugendliteratur*<sup>17</sup> mit historischer Kinder- und Jugendliteratur. Mit dem Forschungsbereich der Sachbücher im Kinder- und Jugendbuchbereich setzt sich Ossowski in seinem Beitrag *Sachbücher für Kinder und Jugendliche*<sup>18</sup> auseinander und erörtert darin ausführlich die Definitionsschwierigkeiten des Sachbuchbegriffs und die verschiedenen

---

<sup>14</sup> Ewers 2008.

<sup>15</sup> Holbach 2004.

<sup>16</sup> Weinkauff/Glasenapp 2010.

<sup>17</sup> Lange/Pleticha 2004.

<sup>18</sup> Ossowski 2000.

---

Ausprägungen des Sachbuchs sowie dessen Historie. Als eine Sonderform des Sachbuchs betrachtet Ossowski auch die Gruppe „erzählender Sachbücher“<sup>19</sup>, die dem in dieser Arbeit erörterten Sachroman ähnelt.

Die hier dargestellte Literatur bildet die Grundlage dieser Arbeit. Weitere Quellen werden punktuell ebenfalls hinzugezogen, um kleinere Lücken zu schließen und somit eine gewissenhaft in die aktuelle Forschung eingegliederte Arbeit zu schreiben, die begründet verschiedene Perspektiven betrachtet und eigene Schlüsse zu den jeweiligen Forschungsmeinungen zieht. Ziel ist es, auf dieser Grundlage die Forschungslücke bezüglich der Wissensvermittlung an Kinder durch Literatur und im speziellen durch den Kinder-Sachroman – beispielhaft vertreten durch *Der kleine Ritter Trenk* – zu schließen.

### 3. Kinder- und Jugendliteratur

Um Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk* in der Kinder- und Jugendliteratur verorten zu können, ist es zunächst notwendig, sich mit den verschiedenen Definitionsansätzen der Kinder- und Jugendliteratur auseinanderzusetzen und zu prüfen, unter welchen Bedingungen sich *Der kleine Ritter Trenk* dem Korpus Kinder- und Jugendliteratur zuordnen lässt. Anschließend ist zu klären, welche Kriterien für die Bezeichnung *Kinderbuch* ausschlaggebend sind und worin die Besonderheiten des Kinderbuchs im Themenbereich des Mittelalters bestehen. Abschließend soll geprüft werden, inwiefern es sich bei *Der kleine Ritter Trenk* um einen Kinder-Roman, ein Kinder-Sachbuch oder nicht vielmehr um einen Grenztext zwischen den beiden Gattungen handelt, der als Kinder-Sachroman bezeichnet werden kann.

#### 3.1. Definitionsansätze zur Kinder- und Jugendliteratur

Sucht man nach einer Definition von Kinder- und Jugendliteratur, so stellt man schnell fest: Die eine Definition von Kinder- und Jugendliteratur gibt es nicht.<sup>20</sup> In

---

<sup>19</sup> Ossowski 2000, S. 678.

---

der Kinder- und Jugendliteraturforschung finden sich viele Definitionen, jedoch betrachten diese jeweils nur einen Ausschnitt der Kinder- und Jugendliteratur. Einen Überblick über diese verschiedenen Korpusbildungen in der Kinder- und Jugendliteratur nach bestimmten Kriterien, die in der Kinder- und Jugendliteraturforschung vorherrschend sind, liefert Ewers. Er betont dabei, dass Kinder- und Jugendliteratur nicht grenzscharf zu umreißen sei, sondern je nach Fokus „verschiedene Ränder“<sup>21</sup> aufweise. Im Folgenden werden einige dieser Korpusbildungen betrachtet. Zu beachten ist dabei, dass die Korpusbildungen sich nicht an Textmerkmalen orientieren, sondern den Umgang mit dem Text berücksichtigen, da sie auf der „literarischen Handlungsebene“<sup>22</sup> stattfinden.<sup>23</sup>

Ein erster Definitionsansatz bündelt unter Kinder- und Jugendliteratur die Werke, die von Kindern und Jugendlichen tatsächlich gelesen werden. Diese Gruppe kann auch als *faktische Kinder- und Jugendliteratur* bezeichnet werden. Ein anderer Ansatz ist, von der Haltung der Erwachsenen auszugehen und diejenigen Werke als Kinder- und Jugendliteratur zu bündeln, die von Erwachsenen als geeignete potentielle Kinder- und Jugendliteratur angesehen werden. Hier spricht man von *intentionaler Kinder- und Jugendliteratur*. Bildet man aus den ersten beiden Korpora eine Schnittmenge, so erhält man die Texte, die von Erwachsenen für geeignet gehalten und von Kindern tatsächlich konsumiert werden. Diese Schnittmenge lässt sich als *intendierte Kinder- und Jugendliteratur* bezeichnen. Ein weiterer Ansatz zur Definition von Kinder- und Jugendliteratur bündelt die Texte, die von Autoren spezifisch für Kinder- und Jugendliche verfasst sind. In diesem Fall spricht man von *spezifischer*<sup>24</sup> *Kinder- und Jugendliteratur*.<sup>25</sup>

---

<sup>20</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 15.

<sup>21</sup> Ewers 2008, S. 15.

<sup>22</sup> Ewers 2008, S. 25.

<sup>23</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 15-25.

<sup>24</sup> Ewers weist darauf hin, dass der Begriff der *spezifischen Kinder- und Jugendliteratur* einerseits für Außenstehende nicht sehr aussagekräftig sei, andererseits seit Anfang des 20. Jahrhunderts negativ konnotiert sei. Deshalb schlägt Ewers den Begriff *originäre Kinder- und Jugendliteratur* statt *spezifische Kinder- und Jugendliteratur* vor. (Vgl. Ewers 2011, S. 8). Diesen Vorschlag möchte ich jedoch nicht annehmen, da meiner Einschätzung nach *spezifisch* im betrachteten Zusammenhang aussagekräftiger ist als *originär*.

<sup>25</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 15-25.

---

Wie oben bereits angesprochen, beziehen sich die bisher betrachteten Korpusbildungen auf die Handlungsebene. Es ist jedoch auch möglich Korpusbildungen auf der Textebene vorzunehmen, was hier kurz exemplarisch dargestellt wird. Hierzu wird die Gruppe der *kind- und jugendgemäßen Literatur* zu nennen. Dabei ist das entscheidende Kriterium nicht der Umgang mit dem Text, sondern die „Abstimmung auf den Empfänger [...] auf allen Ebenen des Textes“<sup>26</sup>. Dazu werden Textmerkmale, wie beispielsweise die Illustration, die Sprache oder die Motive, so gewählt, dass sie für Kinder und Jugendliche angemessen sind.<sup>27</sup> Ewers merkt an, dass die genannten Definitionsansätze jeweils ihre Berechtigung besäßen, jedoch nicht die Gesamtheit der Kinder- und Jugendliteratur abbilden könnten.<sup>28</sup>

Betrachtet man nun Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk*, kann man feststellen, dass dieses Buch nach allen aufgeführten Korpusbildungen auf der Handlungsebene der Kinder- und Jugendliteratur zugeordnet werden kann. *Der kleine Ritter Trenk* wird faktisch von vielen Kindern gelesen und inzwischen auch nicht mehr ausschließlich über das Medium Buch konsumiert, sondern auch über Hörspiele<sup>29</sup>, eine Zeichentrickserie<sup>30</sup> und seit November 2015 auch in Form eines Kinofilms.<sup>31</sup> Auch wird *Der kleine Ritter Trenk* von Erwachsenen als für Kinder geeignete Literatur empfunden. Dies wird nicht nur durch die Verlagsempfehlung „ab 6 Jahre“<sup>32</sup> sondern auch durch mehrere Auszeichnungen, wie beispielsweise dem Evangelischen Buchpreis 2008 belegt.<sup>33</sup> Zur spezifischen Kinder- und Jugendliteratur lässt sich *Der kleine Ritter Trenk* ebenfalls zählen, da Kirsten Boie dieses Buch spezifisch für Kinder verfasst hat.<sup>34</sup>

Da im Rahmen dieser Arbeit die Wissensvermittlung für Kinder am Beispiel eines Kinderbuchs, das spezifisch für Kinder verfasst ist, betrachtet wird, erscheint es mir sinnvoll im weiteren Verlauf unter Kinder- und Jugendliteratur die spezifische

---

<sup>26</sup> Ewers 2008, S. 181.

<sup>27</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 181.

<sup>28</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 24.

<sup>29</sup> Boie/Döscher/Hasse 2006: *Der kleine Ritter Trenk*. Autoris. Hörbuchfassung.

<sup>30</sup> Boie/Fingberg/Merz 2012: *Der kleine Ritter Trenk*. Zeichentrickserie.

<sup>31</sup> Universum Film GmbH 2015: Website: *Ritter-Trenk-Film*.

<sup>32</sup> Verlag Friedrich Oetinger GmbH 2015: Website. *Der kleine Ritter Trenk*.

<sup>33</sup> Vgl. Verlag Friedrich Oetinger GmbH 2015: Website. *Der kleine Ritter Trenk*.

<sup>34</sup> Vgl. Hartmann, Nicole 2011, S. 1.

---

Kinder- und Jugendliteratur zu verstehen. Dabei werden die von der Autorin eingesetzten Wissensvermittlungstechniken und -strategien betrachtet, weshalb es sich auch bei der Einordnung in die Kinder- und Jugendliteratur anbietet, von der Absicht der Autorin auszugehen.

### 3.2. Das Kinderbuch eine Definition

Um den Unterschied zwischen Kinder- und Jugendliteratur und Kinder- und Jugendbüchern zu verdeutlichen, betont Ewers, dass es sich bei der Kinder- und Jugendliteratur um „ein Korpus von literarischen Werken“<sup>35</sup>, bei Kinder- und Jugendbüchern „um eine spezielle Gruppe von Medienprodukten“<sup>36</sup> handelt. Spricht man von kinder- und jugendspezifischen Medien, so bedeutet dies eine spezifische Adressatenauswahl in Bezug auf das betrachtete Medium<sup>37</sup>, nämlich auf die Adressaten Kinder und Jugendliche<sup>38</sup>. Gerade im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur gibt es zahlreiche Medien, die von Kindern und Jugendlichen genutzt werden können.<sup>39</sup> Dazu zählen auch die Kinderbücher. In Anlehnung an das Korpus der spezifischen Kinder- und Jugendliteratur kann man bei Büchern, die ausschließlich für Kinder verlegt werden, von spezifischen oder reinen Kinderbüchern sprechen.<sup>40</sup>

Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk* ist in unterschiedlichen Medien, wie Hörspiel, Zeichentrickserie und Kinofilm aber auch ganz klassisch als gebundenes Buch, zugänglich. Im Bereich des Mediums *Buch* hat sich die Geschichte um Trenk sogar zu einer Buchreihe<sup>41</sup> entwickelt, zu der es zusätzlich Bastelbücher, Partyanleitungen und ein Sachbuch gibt.

---

<sup>35</sup> Ewers 2011, S. 3.

<sup>36</sup> Ewers 2011, S. 3.

<sup>37</sup> Der Begriff des Mediums wird hier mit der Bedeutung „Technologie zur Speicherung und Präsentation von Darstellungsformen“ (Ballstaedt 1997, S. 9) verwendet.

<sup>38</sup> Weinkauff und Glasenapp geben hierzu zu bedenken, dass Kinder in der Regel nicht selbstständig am literarischen Kommunikationsprozess teilnehmen, weshalb Kinder- und Jugendbücher neben dem Kind auch noch einen sekundären, erwachsenen Adressaten besitzen. (Weinkauff/Glasenapp 2010, S. 133.).

<sup>39</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 26.

<sup>40</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 28.

<sup>41</sup> Boie, Kirsten 2015: Website von Kirsten Boie.

---

Der Begriff des Kinderbuchs macht deutlich, dass es sich einerseits um eine Einschränkung des Mediums – nämlich auf das Medium Buch – und andererseits um eine Einschränkung bezüglich des Rezipienten handelt, der im Fall des Kinderbuchs, wie der Begriff bereits vermuten lässt, ein Kind ist.<sup>42</sup> Kinderliteratur – und damit auch das Kinderbuch – wird von Jugendliteratur häufig und am nachvollziehbarsten durch das Alter der intendierten Zielgruppe getrennt. Dabei wird für Kinderliteratur die Altersspanne 0-11 Jahre angelegt. Ab einem Alter von 12 Jahren der intendierten Zielgruppe spricht man von Jugendliteratur.<sup>43</sup> Es ist üblich, innerhalb der Kinderliteratur detaillierte Altersgruppen festzulegen, die meistens in Zwei-Jahres-Schritten (z.B.: ab 4 Jahren, ab 6 Jahren, ab 8 Jahren) erfolgen. Andere Zuordnungen können über die jeweils besuchte Bildungseinrichtung geschehen (z.B.: für Vorschulkinder, für Schulkinder). Dies geschieht in der Regel bereits durch den Verlag des Kinderbuchs.<sup>44</sup> Im Fall von Boies *Der kleine Ritter Trenk* wird die Altersgruppe auf „ab 6 Jahre“<sup>45</sup> festgelegt und das Buch auf der Website des Verlags in der Rubrik Kinderbücher geführt.<sup>46</sup>

Das Alter ist jedoch nicht die einzige Möglichkeit, Kinderbücher zu gruppieren. Ebenso lassen sich verschiedene Textsortengruppen bilden oder die Kinderbücher nach thematischen Gesichtspunkten zusammenfassen. Im Bereich der Textsorten des Kinderbuchs lassen sich zahlreiche „Subformen“<sup>47</sup> finden, dazu gehören, neben vielen anderen, das Bilderbuch, das Vorlesebuch, das Kinderlexikon, das Lesebuch sowie das Kindersachbuch.<sup>48</sup>

Thematisch sind der Korpusbildung keine Grenzen gesetzt. In Bezug auf *Der kleine Ritter Trenk* sind Korpusbildungen wie Ritterbücher, Mittelalterbücher, historische Kinderbücher, Abenteuerbücher und viele mehr denkbar. Hier ist jedoch nicht eindeutig, ob wirklich nach Themen oder vielmehr anhand von Motiven gruppiert wird. Ewers merkt hierzu an, dass solche Korpusbildungen zwar aus literaturwissenschaftlicher Sicht problematisch sein mögen, sich solche

---

<sup>42</sup> Vgl. Ewers, S. 26f.

<sup>43</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 19f.; Vgl. Ossowski 2000, S. 676.

<sup>44</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 29f.

<sup>45</sup> Verlag Friedrich Oetinger GmbH 2015: Website. Der kleine Ritter Trenk.

<sup>46</sup> Vgl. Verlag Friedrich Oetinger GmbH 2015: Website. Der kleine Ritter Trenk.

<sup>47</sup> Ewers 2008, S. 27.

<sup>48</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 27.

---

Zusammenstellungen jedoch in der Praxis der Gruppierung von Kinderbüchern durchaus durchgesetzt haben, da sie für die Käufer von Kinderbüchern eine anschauliche Orientierung bieten. Daher werden diese Korpusbildungen auch häufig bereits von den Verlagen vorgenommen und in einem entsprechenden Verlagsprogramm eingeordnet.<sup>49</sup>

### 3.3. Das Mittelalter im Kinderbuch

Möchte man Kinderbücher nach thematischen und motivischen Gesichtspunkten in Genre untergliedern, so bietet sich die Thematik oder Motivik des Mittelalters dafür durchaus an. Diese wird besonders in den letzten Jahren immer häufiger von Kinder- und Jugendbuchautoren aufgegriffen.<sup>50</sup> Bei Kinderbüchern, die sich rund um das Mittelalter drehen, im Mittelalter spielen oder die Motivik des Mittelalters aufgreifen, wird Wissen über das Mittelalter vermittelt, was im weiteren Verlauf dieser Arbeit besonders beachtet wird.

Schwinghammer betrachtet das Kinderbuch über das Mittelalter als eigenes Genre der Kinder- und Jugendliteratur. Dabei stellt sie fest, dass sich besonders in diesen Bereich der Kinderliteratur neben den Sachbüchern<sup>51</sup> zwei markante Gruppen oder Subgenres, nämlich die Gruppe der „historischen Romane und Erzählungen“<sup>52</sup> und die Gruppe der „Rittergeschichten“<sup>53</sup> unterscheiden lassen.<sup>54</sup> Das von Schwinghammer ebenfalls dargestellte Subgenre der „Phantastische[n] Geschichte(n)“<sup>55</sup> im Mittelalter wird an dieser Stelle nur knapp angesprochen. Allerdings wird dieses Subgenre nicht detaillierter betrachtet, da in *Der kleine Ritter Trenk* lediglich ein phantastisches Element am Ende des Romans, nämlich ein Drache, vorkommt. Legt man es streng aus, so würde damit *Der kleine Ritter Trenk* statt eine mittelalterliche eine phantastische Welt darstellen,<sup>56</sup> „die

---

<sup>49</sup> Vgl. Ewers 2008, S. 30.

<sup>50</sup> Vgl. Glasenapp 2011, S. 276.

<sup>51</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 116.

<sup>52</sup> Schwinghammer 2010, S. 43.

<sup>53</sup> Schwinghammer 2010, S. 47.

<sup>54</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 15-51.

<sup>55</sup> Schwinghammer 2010, S. 48.

<sup>56</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 50.

---

Geschichte deshalb als Fantasy zu begreifen, wäre aber zu weit gegriffen.“<sup>57</sup> Festzuhalten ist besonders, dass eine trennscharfe Linie zwischen historischem Roman und Fantasy-Geschichte kaum zu ziehen möglich ist, da der Übergang zwischen diesen beiden Genre teilweise fließend ist. Besonders Romane, die Spielmannsepen zum Vorbild haben und deshalb mit mehr oder weniger vielen phantastischen Elementen ausgestaltet sind, neigen zu dieser Übergangsgruppe, da sie sich sowohl dem einen als auch dem anderen Genre zuordnen lassen.<sup>58</sup>

Historische Romane und Erzählungen spielen eindeutig im Mittelalter bzw. einer bestimmten Epoche des Mittelalters. Sie handeln von historischen Ereignissen und weisen in der Regel keine phantastischen Elemente auf. Am häufigsten sind in dieser Gruppe die Kriminal- und Detektivgeschichten zu finden.<sup>59</sup> Rittergeschichten hingegen werden in der Regel nicht zur Gruppe der historischen Romane gezählt, da sie sich nur der ritterlichen Motivik bedienen, jedoch „keine historischen Fakten vermitteln“<sup>60</sup>. Ein Gegenbeispiel stellt *Der kleine Ritter Trenk* dar, der zwar zu den Rittergeschichten gezählt werden kann, jedoch „auf dem Gebiet der Wissensvermittlung [nicht] weniger leiste[t]“<sup>61</sup>, als andere historische Romane. Rittergeschichten befassen sich im Gegensatz zu historischen Romanen lediglich mit dem Rittertum und damit nur einem bestimmten Teil des Mittelalters. Oft bilden Geschichten aus dem Mittelalter die Vorlage für diese Geschichten. Rittergeschichten ihrerseits lassen sich ebenfalls in Romane unterteilen, die sich nur der Motive des Rittertums bedienen, in Romane, die das höfische Ritterideal des Hochmittelalters aufgreifen und in Romane, die sich mit den realen Gegebenheiten des Rittertums, verortet innerhalb der gesamten Periode des Mittelalters (Früh- bis Spätmittelalter), auseinandersetzen.<sup>62</sup>

Auch Weinkauff und Glasenapp treffen eine ähnliche Unterscheidung wie Schwinghammer. Dabei unterscheiden sie zwischen historischen Romanen

---

<sup>57</sup> Schwinghammer 2010, S. 50.

<sup>58</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 47f.

<sup>59</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 42-44

<sup>60</sup> Schwinghammer 2010, S. 43.

<sup>61</sup> Schwinghammer 2010, S. 96.

<sup>62</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 42-49.

---

minimalistischer Definition und maximalistischer Definition. Zu historischen Romanen gehören ihrer Ansicht nach „alle Texte, in denen geschichtliche Personen, Ereignisse und Lebensverhältnisse narrativ in fiktionalen Konstruktionen dargestellt werden“<sup>63</sup>. Die minimalistische Definition beschränkt sich dabei auf realistische Werke, also Werke, bei denen Zeit und Ort genau festgelegt sind und in denen historische Persönlichkeiten oder Ereignisse eine zentrale Rolle spielen. Die maximalistische Definition hingegen schließt auch Romane mit ein, in denen nur anhand bestimmter Motive und Elemente zu erkennen ist, dass sich die Handlung des Romans im Mittelalter abspielt.<sup>64</sup>

Verortet man Boies *Der kleine Ritter Trenk* in der Unterscheidung von Weinkauff und Glasenapp, so ist dieser Roman ein historischer Roman maximalistischer Definition, da Zeit und Ort der Handlungen nicht genau datiert sind. Besonders deutlich wird dies, wenn man die Namensgebung der Orte betrachtet. „In *Der kleine Ritter Trenk* kommt etwa, abgesehen von der Bezeichnung für eine im Buch vorkommende Burg, kein einziger Ortsname vor.“<sup>65</sup>

Interessant ist, dass Weinkauff und Glasenapp die Gruppe der historischen Romane dem Modell der Abenteuerliteratur zuordnen, da die Abenteuerliteratur häufig in vergangenen Zeiten und damit unter anderem auch im Mittelalter spielt.<sup>66</sup> Damit sind sie nicht die Einzigen, denn auch Lange ordnet „Ritterepen“<sup>67</sup> der Abenteuerliteratur zu. Auch *Der kleine Ritter Trenk* lässt sich zur Abenteuerliteratur zählen, denn die Gestaltung der Handlungsstränge und das Motiv des Verkleidens erinnern nach Schwinghammer „stark an die Spielmannsepik“<sup>68</sup>. Auch unter Betrachtung der Kriterien, die Weinkauff und Glasenapp für das Modell des Abenteuerromans darstellen, kann man Boies *Der kleine Ritter Trenk* auch in das Subgenre der Abenteuerliteratur verorten<sup>69</sup>.

---

<sup>63</sup> Weinkauff/Glasenapp 2010, S. 123.

<sup>64</sup> Vgl. Weinkauff/Glasenapp 2010, S. 123.

<sup>65</sup> Schwinghammer 2010, S. 109.

<sup>66</sup> Weinkauff/Glasenapp 2010, S. 122-124.

<sup>67</sup> Lange 2011, S. 252.

<sup>68</sup> Schwinghammer 2010, S. 134.

<sup>69</sup> Weinkauff und Glasenapp arbeiten es als charakteristisch für das Modell des Abenteuerromans heraus, dass „sich etwas Unerwartetes ereignet, mit dem die Hauptfigur konfrontiert wird, auf das sie reagieren muss. Der darauf folgende Aufbruch des Helden bildet demnach ein zentrales

---

Mit den Charakteristika der Kinderbücher über das Mittelalter haben sich besonders Schwinghammer und Holbach auseinandergesetzt. Das „Rittertum gehör[t] nach landläufiger Auffassung zu den Charakteristika des Mittelalters“<sup>70</sup>. Anderes als sich zunächst für Rittergeschichten vermuten lässt, sind die Identifikationsfiguren zunächst meist gar keine Ritter; wie auch in *Der kleine Ritter Trenk* stammen die Protagonisten häufig aus Randgruppen, sie sind beispielsweise Bauern oder Bedienstete.<sup>71</sup> Wie in Kinderbüchern üblich, wird auch der Protagonist in Kinderbüchern über das Mittelalter etwa im Alter der intendierten Zielgruppe gewählt, um eine emotionale Nähe zu schaffen. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass häufig altersbedingt die Ausbildungszeit eines angehenden Ritters thematisiert wird.<sup>72</sup> Die emotionale Nähe zwischen Protagonist und Rezipienten ist besonders von Bedeutung, wenn man bedenkt, dass gerade die Lebenswirklichkeiten der beiden zeitbedingt kaum unterschiedlicher sein könnten. Dies liegt besonders in den „Macht- und Herrschaftsstrukturen des Mittelalters [verankert]. Der Gedanke einem [...] Lehensherren praktisch auf Gedeih und Verderb ausgeliefert zu sein [...] ist heute (in Mitteleuropa) kaum noch nachvollziehbar“<sup>73</sup>. Durch die Nähe des Alters lassen sich Parallelen auf emotionaler Ebene leicht ziehen, sodass damit die Distanz, die durch den zeitlichen Abstand zwischen der Lebenswelt des Kindes und der Lebenswelt des Protagonisten auftritt, möglichst gering gehalten werden kann. Zusätzlich bedarf es einer empathischen Darstellung des Protagonisten.<sup>74</sup>

---

Strukturelement des Abenteuerromans“ (Weinkauff/Glasenapp 2010, S. 121). Dies entspricht in *Der kleine Ritter Trenk* dem Ereignis des Abholens des Vaters durch den Büttel und dem darauffolgenden Aufbruch Trenks in Richtung der Stadt. (Vgl. Boie 2006, S.13-20 ). Weiterhin kehrt der Held charakteristisch „[n]ach [...] seinen Abenteuern in fernen Welten, [...] stets zu seinem Ausgangspunkt zurück“ (Weinkauff/Glasenapp 2010, S. 121). Auch dieses Element findet sich in *Der kleine Ritter Trenk*, wenn Trenk anlässlich des Ritterturniers wieder zur Burg des Ritters Wertolt zurückkehrt. (Vgl. Boie 2006, S. 162-166.). „Ein weiteres Strukturmerkmal [...] bildet das Spannungsverhältnis zwischen [...] Heimat und Fremde.“ (Weinkauff/Glasenapp 2010, S. 121). Auch dieses Motiv findet sich in *Der kleine Ritter Trenk*, da Trenk dem Spannungsverhältnis zwischen seiner Familie, seiner Heimat und dem Leben als angehender Ritter auf der Burg und in der Fremde ausgesetzt ist. (Vgl. Boie 2006, S. 166.).

<sup>70</sup> Schwinghammer 2010, S. 116.

<sup>71</sup> Vgl. Holbach 2004, S. 23.

<sup>72</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 120.

<sup>73</sup> Schwinghammer 2010, S. 154.

<sup>74</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 80.

---

Um die Distanz zwischen kindlichem Leser und Protagonisten weiter zu verringern, werden besonders der mittelalterliche Alltag und die Rituale dieser Zeit möglichst authentisch dargestellt. Damit werden Handlungen vorstellbar und unter Umständen auch voraussehbar.<sup>75</sup> Hier stehen Autoren in einem Spannungsverhältnis zwischen „geschichtlicher Authentizität [und] [...] geforderter Kindgerechtigkeit“<sup>76</sup>.

Die meisten Autoren historischer Kinderbücher und Rittergeschichten „[b]emühen [sich] um [diese] historische Authentizität“<sup>77</sup>. Die Darstellung historischer Schauplätze und des damaligen Lebens wird nach Möglichkeit des fiktionalen Rahmens besonders realitätsnah gehalten, sodass einerseits die schönen Seiten des Mittelalters wie Feste, Gauklerspiel und übermäßiges Essen und Trinken dargestellt werden.<sup>78</sup> Andererseits werden ebenso auch die Schattenseiten des Mittelalters, wie Armut, schlechte hygienische Bedingungen, Herrschafts- und Rechtssystem thematisiert.<sup>79</sup> Die Rolle der Frauen im Mittelalter findet ebenfalls Eingang in diese Kinderbücher. Hier ist der Umgang hingegen sehr unterschiedlich. Bilden einige Romane die Vorurteile dem weiblichen Geschlecht gegenüber unkommentiert ab, so werden diese in anderen, wie zum Beispiel auch in *Der kleine Ritter Trenk*, „ignoriert oder durch (humorvolle) Kommentare des Erzählers als Unsinn bloßgestellt“<sup>80</sup>.

Für das Mittelalter typische Begriffe, die sich meist auch bis in die heutige Zeit erhalten haben, werden in Kinderbüchern häufig verwendet und entweder innerhalb des Textes und/oder in einem gesonderten Glossar erläutert.<sup>81</sup> Diese Begriffe beschreiben vor allem „Maßeinheiten [...], Berufe [...], Gegenstände [...], Herrschaftsverhältnisse [...], Ereignisse [...] und Speisen“<sup>82</sup>.

---

<sup>75</sup> Vgl. Holbach 2004, S. 12.

<sup>76</sup> Schwinghammer 2010, S. 19.

<sup>77</sup> Schwinghammer 2010, S. 36.

<sup>78</sup> Vgl. Holbach 2004, S. 11.

<sup>79</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 36f.

<sup>80</sup> Schwinghammer 2010, S. 139.

<sup>81</sup> Vgl. Schwinghammer 2010, S. 133.

<sup>82</sup> Schwinghammer 2010, S. 132f.

---

### 3.4. *Der kleine Ritter Trenk* – ein Sachroman für Kinder

Auf den ersten Blick scheint die Textsortenzuordnung von *Der kleine Ritter Trenk* eindeutig. Das Buch erzählt die Geschichte des kleinen Bauernjungen Trenk, der Ritter werden möchte, um damit seine Familie aus der Leibeigenschaft des bösen Ritters Wertolt zu befreien. Es wird über „den Ablauf von Handlungen und Ereignissen [berichtet, von] Situationen, [...] Entscheidungen [...] und deren Konsequenzen“<sup>83</sup>. Damit ist die Textsorte eindeutig narrativ und lässt sich in die Textsortengruppe *Erzählung* bzw. *Roman* einordnen. Erzähltexte lassen sich schnell lesen und tragen zum beiläufigen Erwerb von Wissen bei.<sup>84</sup> „Sachinformation ist zwar nicht vorrangiges Ziel, kann aber mitgenommen werden.“<sup>85</sup> Das vorrangige Ziel beim Lesen von narrativen Texten ist es, in andere Welten einzutauchen, Gefühle und Erfahrungen zu bestätigen und kennen zu lernen, Spannungskurven mit zu erleben und insgesamt unterhalten zu werden.<sup>86</sup> Erzählungen wirken sich damit positiv auf die Lesemotivation aus.<sup>87</sup> *Der kleine Ritter Trenk* wird von einem „aktiven allwissenden Erzähler [erzählt], der sich immer wieder persönlich in die Handlung einmischt; [...] der also innerhalb des Textes eigentlich eine Rolle einnimmt, wie ein erwachsener Vorleser“<sup>88</sup>. Dieser Erzähler macht es möglich, Informationen über das Mittelalter in die Geschichte einzubauen, sodass der Rezipient gezielt Sachwissen über das Mittelalter erhält.<sup>89</sup> Dies wirft jedoch die Frage auf, ob *Der kleine Ritter Trenk* damit auch als Sachbuch eingeordnet werden könnte. Um diese Frage zu beantworten, gilt es, die Textsorte *Sachbuch* näher zu betrachten.

Unterhaltungsliteratur und Sachliteratur haben sich einander angenähert, legen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte.<sup>90</sup> Im Unterschied zu ästhetischer Literatur, deren Fokus auf Unterhaltung, Erlebnis und Gefühl abzielt, liegt der

---

<sup>83</sup> Ballstaedt 1997, S. 22.

<sup>84</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 22.

<sup>85</sup> Abraham/Lauer 2002, S. 50.

<sup>86</sup> Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 50.

<sup>87</sup> Vgl. Steitz-Kallenbach 2003, S. 116.

<sup>88</sup> Hartmann, Nicole 2011, S. 1.

<sup>89</sup> Vgl. Hartmann, Nicole 2011, S. 1.

<sup>90</sup> Vgl. Holbach 2004, S. 4.

---

Fokus bei Sachbüchern auf der Wissensvermittlung.<sup>91</sup> Ossowski stellt jedoch fest, dass es „keine allgemeingültige Definition des Begriffs Sachbuch [gibt, sondern lediglich] [...] Annäherungen im Bereich der Kriterien, Schwerpunktsetzungen und Abgrenzungen“<sup>92</sup>. Diese sollen im Folgenden betrachtet werden.

Vogel betont, dass Sachbücher Wissen übersichtlich und verständlich darstellen.<sup>93</sup> Eine ähnliche Definition liefert auch das *Metzler Lexikon Literatur*, das neben der leicht verständlichen Darbietung des Wissens den Fokus auf die Popularität der gebotenen Darstellung legt.<sup>94</sup> Sachbücher vermitteln Sachwissen in anschaulicher Art und Weise und wollen neben dem Vermittlungsaspekt auch unterhalten.<sup>95</sup> Ossowski betont zusätzlich, dass Sachbücher gerade im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur zur Freizeitliteratur gehören und damit von Lehrwerken und Schulbüchern abzugrenzen sind.<sup>96</sup> Sie sollen den jungen Lesern neben Wissen auch Spaß am Lesen vermitteln.<sup>97</sup> Aufgabe der Sachbücher ist es, Interesse zu wecken und Wissen an eine breite Gruppe vermitteln, die keine Fachleute in Bezug auf das jeweilige Thema sind. Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur sind diese Laien junge Leser, denen es gilt, „Wissen über die Welt und das Handeln in der Welt“<sup>98</sup> zu vermitteln. Dabei knüpfen Sachbücher für Kinder häufig an den kindlichen Lebenswelten an und verwenden Texte und Bilder, um eine anschauliche Darstellungsweise zu erreichen.<sup>99</sup> Auch wenn Sachbücher der populären Literatur zuzuordnen sind und Wissen für Laien vermitteln, so müssen sie jedoch nicht auf Fachbegriffe verzichten. Vielmehr gilt es, diese dem Leser adressatengerecht näher zu bringen. Dafür bietet das Sachbuch verschiedene Möglichkeiten. Begriffe können innerhalb des Textes erklärt werden, oder in andere Bereiche ausgelagert werden. Dies kann beispielsweise durch ein Glossar, ein Stichwortverzeichnis oder Kästen am Seitenrand geschehen. Auch eine Kombination von Erklärungen innerhalb des

---

<sup>91</sup> Abraham/Lauer 2002, S. 8.

<sup>92</sup> Ossowski 2000, S. 659.

<sup>93</sup> Vgl. Vogel 2009, S. 220.

<sup>94</sup> Vgl. Burdorf/Fasbender/Moennighoff 2007, S. 671.

<sup>95</sup> Vgl. Ossowski 2000, S. 658.

<sup>96</sup> Vgl. Ossowski 2000, S. 677.

<sup>97</sup> Vgl. Ossowski 2000, S. 675.

<sup>98</sup> Steitz-Kallenbach 2003, S. 117.

<sup>99</sup> Vgl. Steitz-Kallenbach 2003, S. 117f.

---

Textes und einer zusätzlichen Auslagerung ist möglich.<sup>100</sup> Ob Sachbücher fiktional sein können oder eindeutig der non-fiktionalen Literatur angehören, darüber besteht jedoch in der Forschung Uneinigkeit.<sup>101</sup> In Bezug auf Boies *Der Kleine Ritter Trenk* ist jedoch anzunehmen, dass Sachbücher durchaus fiktionale Elemente aufweisen können.

Betrachtet man nun die Kriterien, die typisch für das Sachbuch sind, so lässt sich eine deutliche Nähe zu Boies *Der kleine Ritter Trenk* feststellen. Auch hier soll Sachwissen auf anschauliche und lesemotivierende Art und Weise vermittelt werden, auch wenn dies in die für das Sachbuch untypische Form der Romanhandlung eingebunden ist. Wichtig ist der Aspekt, dass Wissen eben nicht nur beiläufig mitgenommen werden soll<sup>102</sup>, sondern beispielsweise durch explizite Erklärungen des Erzählers<sup>103</sup> in bestimmten Textabschnitten in den Fokus rückt. So überwiegt in manchen Textpassagen der Romancharakter, in anderen der Sachbuchcharakter von *Der kleine Ritter Trenk*. Das Kinderbuch *Der kleine Ritter Trenk* vereint damit Kriterien von Roman und Sachbuch und kann daher als eine Grenztextsorte betrachtet werden, die eine Mischung aus beiden Textsorten darstellt. Um dieser Eigenheit gerecht zu werden, lässt sich die Textsorte auch als *Kinder-Sachroman* bezeichnen.

Auch in der Forschungsliteratur finden sich Konzepte, die dem Sachroman ähneln. Abraham und Lauer verorten diese in einem „Überschneidungsbereich narrativer Sachdarstellung“<sup>104</sup> und verweisen im Weiteren auf Ossowski. Dieser trennt zwischen informativen und erzählenden Sachbüchern und unterteilt das Sachbuch daraufhin in 6 Kategorien, nämlich „1. das Bildersachbuch, 2. das Sachbilderbuch, 3. [das] Erzählsachbuch, 4. Das Sacherzählbuch, 5. Das Werkbuch (Anleitungsbuch), 6. Das Informationssachbuch“<sup>105</sup> Für den hier betrachteten Kontext sind dabei die narrativen Sachbücher, nämlich das *Erzählsachbuch* und das *Sacherzählbuch* relevant. Hierzu zählt Ossowski Romane

---

<sup>100</sup> Vgl. Ossowski 2000, S. 660.

<sup>101</sup> Vgl. Steitz-Kallenbach 2003, S. 177; Ossowski 2000, S. 657.

<sup>102</sup> Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 50.

<sup>103</sup> Vgl. Boie 2006, S. 30.

<sup>104</sup> Abraham/Lauer 2002, S. 61.

<sup>105</sup> Ossowski 2000, S. 672.

---

und Erzählungen, Biografien und Reiseberichte.<sup>106</sup> Den Unterschied zwischen Erzählsachbuch und Sacherzählbuch macht Ossowski am Fokus des Sachbuchs fest.

Beim ‚Erzählsachbuch‘ steht die Sache selbst im Mittelpunkt und wird mit erzählerischen Mitteln dargestellt; das ‚Sacherzählbuch‘ befasst sich im Rahmen einer Erzählung mit einer Sache, zusätzlich in einem Anhang findet man nähere Informationen und Daten.<sup>107</sup>

*Der kleine Ritter Trenk* ist nach diesem Definitionsansatz am ehesten dem Sacherzählbuch zuzuordnen, da Sachwissen im Rahmen der Romanhandlung vermittelt wird. Allerdings weist *Der kleine Ritter Trenk* keinen zusätzlichen Anhang auf, dem man weitere Informationen entnehmen könnte.

Steitz-Kallenbach verweist auf die besondere Stellung der „spezifische[n] Mischung aus Sachorientierung und Narration“<sup>108</sup> als besonders vorteilhaft in Bezug auf affektives Lernen und Anregung der Fantasie. Damit wird deutlich, dass sich diese literarische Form besonders gut zur Wissensvermittlung eignet. Besonders interessant ist die Kombination von narrativem Text und der Vermittlung von Sachwissen auch deshalb, weil das Sachbuch ursprünglich im 19. Jahrhundert aus Reiseberichten und Abenteuererzählungen entstanden ist.<sup>109</sup> Damit lässt sich die Textsorte des Sachromans als eine Art Neuauflage des Ursprungs der Sachliteratur betrachten.

Lange verwendet den Begriff des fiktionalen Sachbuchs und bezieht sich in seinem Artikel *König Artus und die Ritter der Tafelrunde in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* explizit auf Literatur mit historischem Kontext. Dabei geht er auf Gestaltungsmöglichkeiten fiktionaler Sachbücher ein, bei denen beispielsweise

zwischen [...] fiktionale Teile [...] Informationen [...] über das mittelalterliche Rittertum, [...] die Erziehung von Knappen und Mädchen, über die Städte

---

<sup>106</sup> Vgl. Ossowski 2000, S. 673.

<sup>107</sup> Ossowski 2000, S. 673.

<sup>108</sup> Steitz-Kallenbach 2003, S. 154.

<sup>109</sup> Vgl. Steitz-Kallenbach 2003, S. 118.

---

und Burgen, [...] über die höfische Minne, über Kleidung und Essen, über Waffen, Rüstungen und Turniere<sup>110</sup>

eingeschoben werden oder weitere Informationen oder Daten in einem Anhang beigefügt werden. Auch an den Seitenrändern können sich zusätzliche Informationen und Erläuterungen befinden, sodass Sachinformationen in ganz unterschiedlichen Formen präsentiert werden können.<sup>111</sup>

Die thematische Verortung von *Der kleine Ritter Trenk* in den Handlungsraum und die Motivik des Mittelalters nimmt Einfluss darauf, dass es sich anbietet eine Romanhandlung mit dem Aspekt der Wissensvermittlung zu verbinden. Bücher, deren Handlungen in einem historischen Kontext stattfinden, sind darauf angewiesen, Wissen über historische Fakten zu vermitteln, da die Handlungsräume eine große Distanz zur Lebenswirklichkeit der Rezipienten aufweisen. Daher ist in Büchern, die beispielsweise im Mittelalter spielen oder eine mittelalterliche Motivik verwenden, häufig auch die Absicht erkennbar, Kenntnisse über vergangene Lebenswirklichkeiten zu vermitteln. Damit können diese Bücher auch einen Beitrag dazu leisten, Kinder und Jugendliche für Geschichte zu interessieren, solange nicht „die übrigen Leistungen der Literatur vernachlässigt werden“<sup>112</sup>, nämlich Unterhaltung, emotionale Ansprache und Förderung der kindlichen Vorstellungskraft.<sup>113</sup>

## 4. Wissensvermittlung

Der Begriff der Wissensvermittlung wird in der Regel zunächst mit einem schulischen Kontext oder anderen Bildungseinrichtungen assoziiert. Mit dieser Assoziation geht die Vorstellung einher, dass Wissen durch eine Lehrperson ausgewählt, aufbereitet und in didaktisch reduzierter Form an Lernende vermittelt wird.<sup>114</sup> Im Gegensatz zu dieser spontanen Assoziation wird jedoch im Rahmen dieser Arbeit Wissensvermittlung außerhalb des schulischen Kontextes, in Form von freiwillig konsumierter Literatur in der Freizeit betrachtet. Um

---

<sup>110</sup> Lange 2004, S. 155.

<sup>111</sup> Vgl. Lange 2004, S. 153-155.

<sup>112</sup> Payrhuber 2004, S. 235.

<sup>113</sup> Vgl. Payrhuber 2004, S. 235.

<sup>114</sup> Vgl. Hornung 2005, S. 391.

---

allerdings konkrete Aussagen über die Gestaltung von Wissensvermittlung treffen zu können, reicht der Parameter der freiwilligen, non-institutionellen Lektüre jedoch noch nicht aus. Es ist zusätzlich zu betrachten, in welchem Kontext Wissen vermittelt wird und wer Wissen an wen vermitteln soll. In dieser Arbeit wird die Wissensvermittlung durch spezifische Kinderliteratur an Kinder näher betrachtet. Um angemessen über Wissensvermittlung sprechen zu können, ist noch ein weiterer Parameter der Wissensvermittlung zu spezifizieren, nämlich die Antwort auf die Frage, welche Art von Wissen vermittelt werden soll. Dazu werden im Folgenden verschiedene Klassifizierungsmöglichkeiten von Wissen dargestellt und einige Typen von Wissen näher beleuchtet. Der Fokus liegt dabei auf dem Begriffswissen, dessen Vermittlung im Kern dieser Arbeit analysiert wird.

Wissensvermittlung in Texten kann unterschiedlich gestaltet sein. Autoren nichtwissenschaftlicher Texte bedienen sich verschiedener Techniken und Strategien, um Wissen für Laien oder Nicht-Experten – im Beispiel von *Der kleine Ritter Trenk* sind diese Laien Kinder – zugänglich und verständlich zu machen. Niederhauser beschäftigt sich in seiner Untersuchung *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung* konkret mit Techniken und Strategien, die Texte für Laien verständlicher machen und damit zur Wissensvermittlung beitragen. Er trennt dabei zwischen Techniken und Strategien der Wissensvermittlung, denn diese finden seiner Ansicht nach auf unterschiedlichen Ebenen der Vermittlung statt, nämlich einerseits auf der Textoberfläche durch die sprachliche Gestaltung des Textes und andererseits auf der inhaltlichen Ebene.<sup>115</sup>

Der Begriff der Techniken beschreibt damit „Sprachformen und Sprachmuster“<sup>116</sup> der Wissensvermittlung und damit die Präsentationsverfahren von Informationen. Dazu gehören im Folgenden die Reduktion von Informationsfülle und -dichte, der Einsatz von redundanten Elementen, der Umgang mit

---

<sup>115</sup> Niederhauser geht es bei dieser Unterscheidung nicht um eine trennscharfe Abgrenzung zwischen Techniken und Strategien sondern vielmehr um die Betonung der jeweiligen sprachlichen und kommunikativen Ebene auf der sich Techniken und Strategien befinden. (Vgl. Niederhauser 1999, S. 118)

<sup>116</sup> Niederhauser 1999, S. 118.

---

Fachbegriffen und die damit einhergehenden Erklärungsmuster sowie der Einsatz von Beispielen, Metaphern und Vergleichen. Einen Fokus dieser Betrachtungen bildet, wie auch bei Niederhauser<sup>117</sup>, das Kapitel zum Umgang mit Fachbegriffen, in dem verschiedene Varianten der Gestaltung von Erklärungen dargestellt werden. Besonders in Bezug auf die Textsorte des Sachromans sind diese besonders spannend, da sich vermuten lässt, dass Romane eher zu impliziten, und Sachbücher durchaus zu expliziten Erklärungsmustern neigen.

Der Begriff *Strategie* ist als zielgerichtetes, geplantes Vorgehen zu verstehen und fasst damit Vorgehensweisen zusammen, die einen inhaltlich-thematischen Fokus legen. In dieser Arbeit werden die Strategien der Emotionalisierung und der Motivation sowie die Strategien der narrativen Präsentation, der Bezüge zur kindlichen Lebenswirklichkeit und des Wechsels der Erzählstruktur näher beleuchtet, um im fünften Kapitel, im Rahmen der Analyse, Aussagen über die Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* treffen zu können.<sup>118</sup>

## 4.1. Besonderheiten der Wissensvermittlung durch Literatur bei Kindern

Um mit dem breiten Begriff der Wissensvermittlung angemessen arbeiten zu können, ist es besonders wichtig, abzustecken auf welchem Wege Wissen von wem an wen vermittelt werden soll. Die Wissensvermittlung findet durch den Kindersachroman *Der kleine Ritter Trenk* statt, also durch Literatur. Adressaten dieses literarischen Werks sind primär Kinder. Ihnen wird Wissen vermittelt, das die Autorin, Kirsten Boie, ausgewählt und schriftlich in die Geschichte Trenks einfließen lässt. Damit sind entscheidende Parameter der Wissensvermittlung abgesteckt. Es handelt sich um die Vermittlung von Wissen durch eine erwachsene Autorin, mittels einer Geschichte an Kinder. Aus diesen Parametern ergeben sich Besonderheiten für die Wissensvermittlung, die es näher zu betrachten gilt.

---

<sup>117</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 220.

<sup>118</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 118.

---

Durch Literatur als Vermittlungsmedium ergeben sich Besonderheiten für die Wissensvermittlung. Diese kann nach Abraham und Lauer in Literatur auf drei Arten vollzogen werden, nämlich explizit, implizit und bildlich.<sup>119</sup> Betrachtet wird im Rahmen dieser Arbeit besonders das explizite Wissen, das durch den Wechsel des Erzählmodus besonders hervorgehoben wird, obwohl dieses von Abraham und Lauer als „eher ungeeignet“<sup>120</sup> betrachtet wird, da die bildliche Wissensvermittlung am besten geeignet sei und am häufigsten vorkomme.<sup>121</sup> Ossowski ist hier zumindest in Bezug auf den kindlichen Leser anderer Meinung. Für ihn braucht es bei Kindern im Grundschulalter besonders die Verbindung von Erklärung und Erzählung, also eine „[e]rzählend-erklärende Anknüpfen an die Erfahrungswelt“<sup>122</sup> des Kindes, um Wissen zu vermitteln und Interesse am Lesen zu fördern.<sup>123</sup>

Abraham und Lauer halten in *Weltwissen erlesen* ein Plädoyer für Literatur als „besonders gelungene Wissensvermittlung“<sup>124</sup>. Dies begründen sie damit, dass Literatur Wissen beiläufig vermittele. Der beiläufige Wissenserwerb sei effizienter und nachhaltiger. Begründet wird dies dadurch, dass beim Lesen literarischer Werke eine intrinsische Motivation besteht, bestimmte Wissens Elemente zu verinnerlichen. Diese Elemente sind eingebettet in Handlungen und Figuren und sind daher integriert statt isoliert. Bei isolierten Wissensbeständen muss Motivation dagegen zusätzlich geschaffen werden.<sup>125</sup> Ein weiterer Grund für die Effizienz des beiläufigen Wissenserwerbs in Literatur besteht in der Annahme, dass literarische Texte ein bestimmtes Vorwissen bereits voraussetzen. Durch dieses Vorwissen, mit dem der Leser selbst die Kohärenzlücken eines Textes füllen muss, kann das beiläufig erworbene Wissen an vorhandene Wissensstrukturen anknüpfen.<sup>126</sup> Abraham und Lauer weisen darauf hin, dass literarische Werke, die bewusst Sachwissen vermitteln wollen, meist weder ihrer literarischen Aufgabe des Unterhaltens, noch der Wissensvermittlungsaufgabe

---

<sup>119</sup> Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 12.

<sup>120</sup> Abraham/Lauer 2002, S. 13.

<sup>121</sup> Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 12f.

<sup>122</sup> Ossowski 2000, S. 661.

<sup>123</sup> Vgl. Ossowski 2000, S. 661.

<sup>124</sup> Abraham/Lauer 2002, S. 10.

<sup>125</sup> Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 49f.

<sup>126</sup> Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 2.

---

gerecht werden und bezeichnen dies kritisch als „gutgemeinte[s] infotainment“<sup>127</sup>. Festzuhalten ist also, dass das Medium der Literatur Wissen in der Regel indirekt vermittelt und durch den beiläufigen Vermittlungsprozess Wissen effektiv und nachhaltig vermitteln kann. Explizite Wissensvermittlung ist eher selten – hier stellt *Der kleine Ritter Trenk* offensichtlich eine Ausnahme dar – und wird eher der Gruppe der Sachtexte zugeordnet.<sup>128</sup>

Doch nicht nur aus dem Medium ergeben sich Besonderheiten für die Wissensvermittlung, sondern auch durch das Kind als Adressaten. Gerade bei Literatur für Kinder ist das vom Autor vorausgesetzte Vorwissen des Adressaten besonders entscheidend.<sup>129</sup> Zudem müssen die „kognitive[n] Grenzen, also Wissensverarbeitungsmöglichkeiten berücksichtig[t]“<sup>130</sup> werden. Fiebig spezifiziert dies in „Kenntnisse, Denk- und Sprachgewohnheiten, aber auch Interessen und Neigungen“<sup>131</sup> der Kinder. Kinder befinden sich noch in einem frühen Stadium des Entwicklungsprozesses und können daher nicht mit erwachsenen Adressaten gleichgesetzt werden. Kinder im Alter zwischen 5 und 7 Jahren beginnen gerade erst mit dem Lesen und haben daher in diesem Bereich noch wenig Erfahrung. Sprechvermögen und Hörverstehen sind hingegen schon wesentlich besser ausgebildet. Daher muss der Prozess des Vorlesens von Kinderbüchern mitberücksichtigt werden. Bücher, die sich zum Vorlesen eignen – wie auch *Der kleine Ritter Trenk* – können Wissensvermittlung auf einer höheren Ebene ansetzen als beispielsweise Erstlesebücher.<sup>132</sup>

Zu beachten ist, dass Literatur bei Kindern zur Sprachentwicklung beiträgt. Durch die Verwendung eines reflektierten und verständlich dargestellten Wortschatzes lässt sich die Entwicklung des kindlichen Wortschatzes fördern.<sup>133</sup> „Begriffsdefinitionen müssen [daher] stets die jeweilige Zielgruppe berücksichtigen.“<sup>134</sup> Bei Literatur für Kinder ist es zudem besonders wichtig, das

---

<sup>127</sup> Abraham/Lauer 2002, S. 9.

<sup>128</sup> Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 9f.

<sup>129</sup> Vgl. Antos 2001, S. 25.

<sup>130</sup> Antos 2001, S. 26.

<sup>131</sup> Fiebig 1995, S. 77.

<sup>132</sup> Vgl. Conrady 1998, S. 178.

<sup>133</sup> Vgl. Steitz-Kallenbach 2003, S. 114.

<sup>134</sup> Vogel 2009, S. 229.

---

Verständnis der Texte zu unterstützen. Dies kann beispielsweise durch den Einsatz bildhaft vorstellbarer Wörter geschehen, da sich diese schneller erfassen und behalten lassen. Zudem ist es für Kinder besonders wichtig, sich mit den Figuren in Kinderbüchern identifizieren zu können, weshalb Helden meist im gleichen Alter des Adressaten gewählt werden.<sup>135</sup> Tabbert weist in Bezug auf die Identifikationsfigur des Kindes darauf hin, dass diese Figur einerseits Züge des Rezipienten aufweisen müsse, andererseits jedoch auch in bestimmten Aspekten irritieren solle, da nicht nur Identifikation wichtig sei, sondern auch das Erzeugen von Interesse an etwas Fremdem.<sup>136</sup> Erreicht die Handlung eine emotionale Verbindung zur Lebenswelt des Kindes, so lassen sich inhaltliche Aspekte besser behalten. Auch gezielte Hinweise, durch Bilder oder Überschriften können das Verstehen des Kindes positiv beeinflussen, da sie strukturierend und verdeutlichend wirken. Gerade Bilder erleichtern das Vorstellen und damit das Verknüpfen von Wissensinhalten an bereits vorhandene Denkstrukturen. Literatur für Kinder sollte daher solche Elemente beinhalten, die das Textverständnis und damit auch die Wissensvermittlung vereinfachen und sich positiv auf die Lesemotivation des Kindes auswirken.<sup>137</sup> Weiterhin lässt sich das Verständnis erleichtern, indem Relationen, wie Abhängigkeiten und Hierarchien, klar dargestellt werden und durch den gezielten Einsatz von sprachlichen Mitteln die Kohärenz des Textes gefördert wird.<sup>138</sup>

Auch die Festlegung des Ziels, welches Wissen und in welchem Umfang vermittelt werden soll, ist von der intendierten Zielgruppe abhängig. Jahr betont in diesem Zusammenhang, dass gerade darin die Schwierigkeit bestehe, denn schätzt man das Vorwissen der Adressaten zu hoch ein, so entstünden Verständnisprobleme; ein zu niedrig eingeschätztes Vorwissen führe jedoch zu sinkendem Interesse und mangelnder Motivation. Damit stellt das Vorwissen – aus der Sicht eines Autors spezifisch, das angenommene Vorwissen des

---

<sup>135</sup> Vgl. Conrady 1998, S. 181.

<sup>136</sup> Vgl. Tabbert 2004, S. 11.

<sup>137</sup> Vgl. Conrady 1998, S. 181-183.

<sup>138</sup> Vgl. Jahr 2001, S. 252.

---

Adressaten – einen entscheidenden Faktor dar, den es bei der Texterstellung im Hinblick auf die Wissensvermittlung zu beachten gilt.<sup>139</sup>

## 4.2. Verschiedene Arten von Wissen

Um sich konkret mit Wissensvermittlung auseinanderzusetzen, ist es neben den Parametern des Adressaten (hier der kindliche Leser), des Vermittlers (hier die erwachsene Kinderbuchautorin Kirsten Boie) und des Vermittlungsweges (hier des Kinderbuch *Der kleine Ritter Trenk*) auch wichtig zu bestimmen, welcher Typ von Wissen bei der Analyse untersucht werden soll.<sup>140</sup> Dies stellt einen weiteren wichtigen Parameter der Wissensvermittlung dar. Versucht man Wissen zu typisieren, so lassen sich in der Literatur unterschiedliche Ansätze finden. Pöppel beispielsweise gliedert Wissen in explizites Begriffswissen, implizites Handlungswissen und bildliches Anschauungswissen.<sup>141</sup> Dabei wird dem Begriffswissen eine Explizitheit fest zugeschrieben, dem Handlungswissen eine Implizitheit. Die Trennung von implizitem und explizitem Wissen scheint gängig, jedoch nicht hinreichend.

Weber zeigt drei verschiedene Ebenen auf, in die Wissen untergliedert werden kann: Dabei unterscheidet er, neben explizitem und implizitem Wissen auf erster Ebene, zwischen kollektivem und personalem Wissen auf zweiter Ebene und isoliertem und kontextualisiertem Wissen auf dritter Ebene. Isoliertes Wissen bezeichnet Weber im Gegensatz zu Wissen, das in einen größeren Kontext verortet werden kann, als „reines Faktenwissen“<sup>142</sup> Die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen ähnelt nach Weber der Unterscheidung zwischen prozeduralem und propositionalem Wissen.<sup>143</sup> Vergleicht man diese Unterteilung mit der Einteilung Pöppels, so lässt sich das prozedurale Wissen dem Handlungswissen zuordnen, das propositionale Wissen dem Begriffswissen.<sup>144</sup> Auch Janich macht eine ähnliche Unterscheidung. Sie

---

<sup>139</sup> Vgl. Jahr 2001, S. 240f.

<sup>140</sup> Vgl. Weber 2009, S. 20.

<sup>141</sup> Vgl. Pöppel 2000, S. 21. Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 12.

<sup>142</sup> Weber 2009, S. 17.

<sup>143</sup> Vgl. Weber 2009, S. 14-16.

<sup>144</sup> Vgl. Pöppel 2000, S. 21.

---

unterscheidet zunächst in *Was-* und *Wie-Wissen*. Dabei bezeichnet das *Was-Wissen* deklaratives Wissen, das Weber auch als propositionales Wissen bezeichnet. *Wie-Wissen*, bei Weber das prozedurale Wissen, versteht Janich als Handlungswissen, das unter Umständen implizit sein kann, ersetzt diesen Begriff jedoch durch den – im schulischen Kontext gängigen – Begriff *Kompetenz*. Dies ist damit zu begründen, dass das Verb *wissen* sich zwar für den Begriff des Faktenwissens eignet, das Verb *können*, das durch den Begriff der Kompetenz ausgedrückt wird, sich jedoch besser für das Vollziehen von Handlungen eignet.<sup>145</sup>

Da die folgende Analyse untersucht, wie das Wissen zu bestimmten, für die Beschreibung des Mittelalters typischen Begriffen, vermittelt wird, handelt es sich bei dem im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Wissen um Begriffswissen, das dem propositionalen Wissensbegriff entspricht. Handlungswissen, das durch den literarischen Text ebenfalls vermittelt wird, wird im Rahmen dieser Analyse ausgeklammert.

### 4.3. Techniken der Wissensvermittlung

Im Folgenden werden Techniken der Wissensvermittlung, die in Bezug auf die Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* relevant sind, dargestellt und näher betrachtet. Hierbei finden sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten, wie Sprachformen und sprachliche Muster besondere Berücksichtigung. Die inhaltliche Ebene soll – entsprechend der Festlegung Niederhausers in Bezug auf die Techniken – weitestgehend unberücksichtigt bleiben. Diese wird anschließend bei der Darstellung von Strategien zur Wissensvermittlung berücksichtigt, welche inhaltlich thematische Akzente setzen.<sup>146</sup> Besonders wird die detaillierte Betrachtung des Umgangs mit Fachbegriffen beachtet, bei dem sich verschiedene Muster in Bezug auf die Erklärungsmöglichkeiten von Fachbegriffen kategorisieren lassen.

---

<sup>145</sup> Vgl. Janich 2009, S. 31f.

<sup>146</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 118.

---

### 4.3.1. Reduktion der Informationsfülle

Die Reduktion der Informationsfülle gehört zu den Techniken der Wissensvermittlung. Dieser Ausdruck beschreibt eine Vereinfachungsvariante, bei der eine Information zugänglicher gemacht wird, indem detaillierte Einzelheiten der Informationen weggelassen werden. Die Information wird also ausgedünnt bzw. reduziert, sodass sie nicht mehr vollständig, in ihrer gesamten Fülle, präsentiert wird. Dies ist besonders dann sinnvoll, wenn die zusätzlichen Informationen an sich selbst erklärungsbedürftig wären. Dadurch lässt sich das Lesen erleichtern. Niederhauser gibt in seiner Untersuchung zur populärwissenschaftlichen Vermittlung<sup>147</sup> weiter an, dass bei der Reduktion der Informationsfülle eben jene Informationen weggelassen werden, die nur für Fachleute bedeutend seien, nicht aber für den interessierten Laien. Diesen sieht Niederhauser als den Rezipienten populärwissenschaftlicher Texte an.<sup>148</sup>

Übertragen auf das Kinderbuch bedeutet dies, dass Details weggelassen werden können, die für das Kind als Rezipienten der Erzählung nicht relevant sind. Beispielsweise sind das jene Informationen, die für den Fortgang und das Verständnis der Geschichte nicht weiter von Bedeutung sind. Bei der Reduktion der Informationsfülle sind also mehrere Faktoren zu berücksichtigen. Die Ausführlichkeit der Darstellung einer bestimmten Information richtet sich nach der Situation und nach dem Adressaten. Es gilt dabei durch den Autor eines Textes zu prüfen, welche Informationen relevant sind und welche unter Umständen nur eine untergeordnete Rolle spielen und damit weglassbar sind. Eine solche Reduktion wirkt sich günstig auf die Auffassungskapazität des Kindes

---

<sup>147</sup> Niederhauser, der in seiner Untersuchung wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte vergleicht, befasst sich mit den Unterschieden zwischen wissenschaftlichen Texten und populärwissenschaftlichen Texten. In diesem Zusammenhang weist er darauf hin, dass bei populärwissenschaftlichen Texten sowohl „Anmerkungen und Literaturhinweise“ (Niederhauser 1999, S. 121) fehlen, als auch „die Einordnung der Untersuchungen und Ergebnisse in der Forschungsgeschichte und die Wissenschaftslandschaft einer Disziplin“ (Niederhauser 1999, S. 121), sowie „das Aufzeigen des theoretischen Hintergrunds und der fachlichen Zusammenhänge“ (Niederhauser 1999, S. 122), da diese Informationen für fachexterne Rezipienten nicht von Bedeutung sind und damit nicht zum Textverständnis beitragen (Vgl. Niederhauser 1999, S. 120f.). Diese Aspekte sind, da es sich in der Analyse um einen Text für Kinder, also Laien handelt, in dieser Form nicht für diese Arbeit relevant. Lediglich in Bezug auf die Adressaten- und Situationsspezifika lassen sie sich auf diese Arbeit übertragen.

<sup>148</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 120-123.

---

aus, wodurch das Textverständnis erleichtert wird.<sup>149</sup> Auch Ballstaedt betont, dass es für die Verarbeitung von Informationen notwendig ist, diese zu reduzieren, damit die wesentlichen Informationen in den Fokus zu rücken.<sup>150</sup>

Sprachlich lässt sich die Reduktion der Informationsfülle durch „sogenannte Heckenausdrücke [...] [wie] *wie eine Art, gleichsam, eigentlich*“<sup>151</sup> hervorheben, sodass für den Leser eindeutig angezeigt wird, dass beispielsweise nur ein bestimmter Aspekt der Information betrachtet wird. Auch Anführungszeichen, die ausdrücken, dass eine dargebotene Information unpräzise dargestellt ist, lassen sich zur Hervorhebung der Reduktion der Informationsfülle verwenden. Kombinationen dieser Darstellungsformen sind ebenfalls möglich.<sup>152</sup>

#### 4.3.2. Reduktion der Informationsdichte

Ähnlich wie bei der Reduktion der Informationsfülle, dient auch die Reduktion der Informationsdichte der besseren Verarbeitung der dargebotenen Information. Geht es bei der Reduktion der Informationsfülle darum, die Information auszudünnen und für den Leser oder die Situation unbedeutende Aspekte der Information wegzulassen, so ist es das Ziel der Reduktion der Informationsdichte, die verbliebenen, für wichtig empfunden Informationen zu ergänzen und zu erweitern. Dadurch lässt sich die Information entfalten und mit zusätzlichen Teilinformationen anreichern, die für den Experten selbstverständlich, für den Laien/das Kind, erläuterungsbedürftig sind. So können Informationen in den jeweiligen Kontext eingebettet werden und weitreichendere Zusammenhänge für das Kind transparent gemacht werden.<sup>153</sup> Informationen müssen, wie bei der Reduktion der Informationsfülle, also an den jeweiligen Leser und die entsprechende Situation angepasst und daraufhin, bezüglich bestimmter Aspekte reduziert und bezüglich anderer Aspekte, ergänzt

---

<sup>149</sup> Vgl. Jahr 2001, S. 244.

<sup>150</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 38.

<sup>151</sup> Niederhauser 1999, S. 127.

<sup>152</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 127.

<sup>153</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 128f.

---

werden. Nur so lassen sich unbekannte Informationen verarbeiten,<sup>154</sup> denn „wir [können] nicht alles, was wir geboten bekommen, auch behalten“<sup>155</sup>.

Ballstaedt verweist auf verschiedene Methoden, wie beispielsweise die Propositionsliste<sup>156</sup>, zur Messung der Informationsdichte.<sup>157</sup> Das Anwenden einer solchen Methode ist jedoch im Umfang dieser Arbeit nicht zu leisten. Deshalb kann die Reduktion der Informationsdichte, die meistens ergänzend mit der Reduktion der Informationsfülle einhergeht, im Rahmen der Analyse nur an ausgewählten Beispielen dargestellt werden. Diese dienen der Veranschaulichung des Charakters dieser Technik.

Betrachtet man die in 4.3.1. aufgeführte Technik der Reduktion der Informationsfülle im Zusammenhang mit der Technik der Reduktion der Informationsdichte zusammenfassend, so kann man feststellen, dass die Reduktion der Informationsfülle und die Reduktion der Informationsdichte jeweils eine an das Vorwissen anpassende Technik darstellen. Die Reduktion der Informationsfülle passt die Information an das Vorwissen des Lesers an, indem die Information auf die Bestandteile reduziert wird, die für den Laien notwendig sind; weggelassen werden die Informationen, die nur für den Experten mit einem breiteren Vorwissen von Bedeutung sind. Die Reduktion der Informationsdichte gleicht ebenfalls das Gefälle des Vorwissens aus, indem die Aspekte, die Experten bei einem bestimmten Sachverhalt mitdenken, expliziert werden und so die Information ergänzen und veranschaulichen. Somit ermöglichen diese Techniken und ganz besonders die Verbindung beider Techniken eine optimale Anpassung an das Vorwissen des Rezipienten.

---

<sup>154</sup> Vgl. Jahr 2001, S. 244.

<sup>155</sup> Ballstaedt 1997, S. 38.

<sup>156</sup> Propositionen sind sprachliche Wissens-elemente. Eine Propositionsliste stellt die Relationen eines Begriffs innerhalb eines Textes dar. Dabei werden zunächst Informationen, die der Text zu einem bestimmten Begriff gibt, unterstrichen und dann den entsprechenden Relationen, wie Identität, Zeit oder Lokalisation, zugeordnet. Durch diese Vorgehensweise wird die Informationsdichte sichtbar. (Vgl. Ballstaedt 1997, S. 24f.)

<sup>157</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 25f.

---

### 4.3.3. Redundanz

Semantische Redundanz beeinflusst die Verständlichkeit eines Textes.<sup>158</sup>

Redundanz lässt sich nach Groeben, der sich in seiner Untersuchung *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit* mit den Einflussfaktoren auf die Textverständlichkeit auseinandersetzt, als

der Gegenbegriff zu Information [verstehen]. Information bezeichnet [...] das Neue an einer Mitteilung (und nur dieses). [...] Redundanz als der Gegenbegriff zur Information bezeichnet nicht-Neues, also Wiederholungen, Weitschweifigkeit etc.<sup>159</sup>

Soll sich Redundanz positiv auf die Textverständlichkeit auswirken, so empfiehlt sich eine mittlere Redundanz, die weder zu ausladend noch zu verdichtet ist. In Bezug auf die Vermittlung von Wissen bedeutet dies, dass beim Aufbau von Wissensstrukturen eine besonders hohe Redundanz günstig erscheint, bei bereits vorhandenem Wissen, kann der Text sehr gut mit wenigen redundanten Elementen auskommen, ohne dass Verständnisschwierigkeiten auftreten. Die Redundanz eines Textes lässt sich unter anderem durch den Einsatz von Beispielen erhöhen, die sich zusätzlich positiv auf die Wissensvermittlung und die Verständlichkeit auswirken können.<sup>160</sup>

Doch Redundanz besitzt nicht nur positive Auswirkungen auf die Verständlichkeit eines Textes, sie kann auch zu Langeweile beim Leser führen und damit zu einer verminderten Aufmerksamkeit gegenüber dem Text und dessen Wissensinhalten. Allerdings erachtet Groeben Redundanz bei schwierigen Texten nicht nur als hilfreich, sondern sogar als „nötig“<sup>161</sup> um Verständnisschwierigkeiten zu verhindern. Fiebig, die sich mit Begriffserklärungen für Kinder beschäftigt, betont, dass gerade bei Kindern „redundante Elemente [...] als rezeptionsfördernde Komponenten zu betrachten [sind], die das Verstehen unterstützen sollen“<sup>162</sup> Da sich Redundanz positiv auf die Verständlichkeit von Texten auswirkt, und somit bewusst zur

---

<sup>158</sup> Vgl. Groeben 1982, S. 151.

<sup>159</sup> Groeben 1982, S. 73f.

<sup>160</sup> Vgl. Jahr 2001, S. 245-249.

<sup>161</sup> Groeben 1982, S. 274.

<sup>162</sup> Fiebig 1995, S. 81.

---

Wissensvermittlung eingesetzt werden kann, lässt sie sich, sofern sie angemessen eingesetzt wird, berechtigt als Vermittlungstechnik betrachten.<sup>163</sup>

#### 4.3.4. Umgang mit Fachbegriffen

Eine Bedingung für die Aneignung von Wissen ist das Verbinden von Sachverhalten mit Begriffen.<sup>164</sup> Spezifische Sachverhalte werden daher häufig auch mit spezifischen Fachbegriffen belegt, die dann, im entsprechenden Kontext eingebunden, eine spezifische Bedeutung tragen und vorwiegend in diesem Kontext gebraucht werden. Im allgemeinen Sprachgebrauch sind sie in der Regel nicht allzu oft zu finden. Häufig verwendete Wörter lassen sich jedoch schneller verarbeiten und damit leichter verstehen als Wörter, die weniger gebräuchlich sind.<sup>165</sup> Fachwörter gelten aus diesem Grund häufig als kompliziert und werden deshalb als Quelle für die Unverständlichkeit von Texten angesehen.<sup>166</sup> Meist lässt sich jedoch nicht auf Fachbegriffe verzichten, weshalb die Einführung von Fachbegriffen stets über die Verwendung bekannter Wörter stattfinden sollte.<sup>167</sup> Niederhauser fordert aus dieser Problematik heraus einen „überlegte[n] Umgang mit Fachbegriffen“<sup>168</sup>, um Texte nicht durch die Verwendung von unklaren Fachbegriffen unnötig komplizierter und unverständlicher zu gestalten.

Um die Vorteile von Fachbegriffen für die Wissensvermittlung nutzbar zu machen, stellt Niederhauser einige Vermittlungstechniken im Umgang mit Fachbegriffen vor. Dabei spielen Erklärungsmuster eine zentrale Rolle, denn der von Experten mitgedachte Kontext eines Fachwortes muss für den Laien erst hergestellt werden. Diese Erklärungen sollten möglichst an die kognitiven Strukturen des Laien und seine Erfahrungswelt anknüpfen.<sup>169</sup> Auch Fiebig betont, dass Begriffserklärungen das Textverständnis erleichtern. Sie fasst jedoch im Gegensatz zu Niederhauser auch die oben genannten Techniken der Reduktion

---

<sup>163</sup> Vgl. Simmerling 2008, S. 42.

<sup>164</sup> Vgl. Vogel 2009, S. 228.

<sup>165</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 59.

<sup>166</sup> Vgl. Niederhauser 1997, S. 114.

<sup>167</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 59.

<sup>168</sup> Niederhauser 1997, S. 114.

<sup>169</sup> Vgl. Niederhauser 1997, S. 113f.

---

der Informationsfülle sowie der -dichte und der Redundanz als Erklärungsmuster auf. Zudem finden sich bei Fiebig im Zusammenhang mit Begriffserklärungen auch bereits Hinweise auf angestrebte Strategien, die durch verschiedene Techniken verfolgt werden.<sup>170</sup> Niederhauser hingegen bezieht sich auf konkrete Erklärungsmuster und deren sprachliche Ausgestaltung, weshalb ich mich bei der Differenzierung von Erklärungsmustern – in Bezug auf den von Niederhauser postulierten angemessenen Umgang mit Fachbegriffen – an der Einteilung Niederhausers orientiere.<sup>171</sup>

Niederhauser unterscheidet zwischen expliziten und impliziten Definitionen und zeigt auf, dass sowohl Fachbegriff als auch Erklärungstext unter Umständen weggelassen werden können. Zudem weist er auf sprachliche Besonderheiten bei Erklärungen hin, wie beispielsweise auf Doppelterminologien oder explizite sprachliche Hinweise auf ein mögliches Scheinverständnis in Bezug auf einen verwendeten Fachbegriff. Diese Möglichkeiten der Erklärung von Fachbegriffen und ihre möglichen Ausprägungen werden im Folgenden näher erläutert.<sup>172</sup>

Zunächst wird die explizite Definition betrachtet. Diese stellt die „naheliegendste Form der Erklärung eines Fachwortes“<sup>173</sup> dar. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Definition in diesem Kontext nicht nur die reine Bedeutung des entsprechenden Fachbegriffs meint, sondern vielmehr eine Sacherklärung, die auch Rückschlüsse auf den Kontext des Fachbegriffs zulässt. Definitionen wirken häufig jedoch aufgesetzt und stören den Textfluss, sodass explizite Definitionen häufig nur in wissenschaftlichen und belehrenden Texten, wie Schulbüchern zu finden sind. Bei der Vermittlung für Laien/Kinder, ist der Anspruch einer Definition nicht darin begründet, vollständig, allumfassend und fachlich zu sein, sondern vielmehr darin, dem Laien/Kind ausreichend Informationen über den fachlichen Kontext zu bieten. Dies führt dazu, dass der Rezipient den Begriff einordnen und für den weiteren Verlauf des Textes verwenden bzw. verstehen

---

<sup>170</sup> Vgl. Fiebig 1995, S. 77-81.

<sup>171</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 140-162.

<sup>172</sup> Niederhauser weist darauf hin, dass „die verschiedenen Formen der Fachworterklärungen [...] nicht bloß in [...] klar getrennt[en] [...] Erklärungsmuster[n] [auftreten], sondern vielfach in Mischformen“ (Niederhauser 1999, S. 157f.)

<sup>173</sup> Niederhauser 1997, S. 114.

---

kann.<sup>174</sup> Sprachlich lassen sich Definitionen in Texten häufig an Signalwörtern erkennen, wie „bedeutet/heißt/wird genannt/versteht man/ist zu verstehen“<sup>175</sup>.

Niederhauser unterscheidet bei Erklärungstexten zwischen anaphorischen und kataphorischen Erklärungsmustern. Damit beschreibt er die Reihenfolge in der Fachwort und Erklärung auftreten. Bei anaphorischen Erklärungstexten wird im Text zuerst der zu erklärende Begriff genannt, anschließend folgt die Erklärung. Kataphorische Erklärungstexte funktionieren umgekehrt. Sie liefern erst eine Erklärung und verknüpfen anschließend das Phänomen mit dem entsprechenden Fachwort. Kataphorische Erklärungstexte scheinen besonders in Schulbüchern beliebt zu sein.<sup>176</sup> Dies lässt sich dadurch erklären, dass eine kataphorische Erklärung bei der vorhandenen Wissensstruktur des Rezipienten ansetzt, diese ergänzt und erst im Nachhinein mit dem unbekanntem Begriff belegt. So lässt sich die Wissensstruktur des Rezipienten optimal einbinden und den Fachbegriff dort vernetzen.<sup>177</sup> Anaphorische und kataphorische Erklärungsmuster lassen sich auch kombinieren oder abwechselnd einsetzen.<sup>178</sup> Dadurch lassen sich Texte interessanter gestalten und ein ausgewogenes Verhältnis von anknüpfenden und fordernden Erklärungsweisen herstellen.

Um die Aufmerksamkeit des Lesers darauf zu lenken, dass im Text gerade ein Fachbegriff eingeführt wird, eignen sich graphische Mittel, wie Fettdruck, kursiv Schreibung und Unterstreichungen. Ebenso können sprachliche Hinweise genutzt werden, um dem Leser deutlich zu signalisieren, dass es sich um einen Fachbegriff handelt. Dazu kennzeichnet der Text das nachfolgende oder vorangestellte Wort als Fachwort, Fachbegriff o.ä.

Doch nicht nur innerhalb eines Textes kann ein Fachbegriff definiert und als solcher hervorgehoben werden. Neben der Auslagerung der Definition des Fachbegriffs in ein Glossar besteht auch die Möglichkeit, den Fachbegriff direkt neben dem Text in einem gesonderten Kasten zu definieren. Hier hebt nicht nur

---

<sup>174</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 143-148.

<sup>175</sup> Fiebig 1995, S. 80.

<sup>176</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 146.

<sup>177</sup> Vgl. Fiebig 1995, S. 79.

<sup>178</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 146.

---

der Kasten graphisch hervor, dass es sich um einen Fachbegriff handelt, sondern schon die Auslagerung aus dem Text selbst.<sup>179</sup>

Im Gegensatz zur expliziten Definition, die in einem Text gebündelt auftritt, verteilt sich die implizite Definition auf mehrere Stellen im Text. Die Definition wird „über einen Textabschnitt hinweg entfaltet“<sup>180</sup>, sodass der Fachbegriff nach und nach mit Informationen und Details angereichert wird. Das Konzept hinter dem Fachbegriff wird dadurch erst nach und nach im Text erschließbar. Häufig sind implizite Definitionen mit einer hohen Redundanz verknüpft, da der Fachbegriff zur Entfaltung mehrfach aufgegriffen werden muss. Auf diese Weise lassen sich verschiedene Aspekte des Fachwortes beleuchten. Allerdings erfordert eine implizite Definition häufig einen intensiveren Leseprozess, da die Informationen im Text gestreut vorliegen und Anfang und Ende der impliziten Definition nicht klar erkennbar sind. Dies führt auch dazu, dass implizite Definitionen meist schwerer zu verstehen sind. Einem Fachbegriff, der implizit erläutert wird, sieht man es im Gegensatz zu einem explizit dargelegten Begriff nicht eindeutig an, dass es sich um einen Fachbegriff handelt. Durch die Streuung der Informationen im Text wirken sich implizite Definitionen jedoch günstig auf den Lesefluss aus. Sie wirken nicht umständlich oder künstlich, wie explizite Definitionen und besitzen dadurch auch keinen belehrenden Charakter, welcher gegebenenfalls die Lesemotivation senkt.<sup>181</sup> Zudem entsteht aus der Implizitheit der Vorteil, dass sich die mit dem Fachbegriff verknüpften Informationen auf diese Weise nach und nach in das kognitive Wissensnetz des Rezipienten einfügen. Deshalb lassen sich implizite Definitionen leichter in bekannte gedankliche Konzepte einpflegen und dadurch auch besser wieder abrufen.

Neben ausführlichen Definitionen verweist Niederhauser auch auf das Erklärungsmuster der Kurzdefinition und versteht darunter die Definitionen, die „keinen vollständig ausformulierten Satz“<sup>182</sup> umfassen. Sie legen den Fokus damit auf einen einzigen Aspekt des Sachverhalts und sind damit einfach, jedoch

---

<sup>179</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 144f.

<sup>180</sup> Niederhauser 1999, S. 150.

<sup>181</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 150-152.

<sup>182</sup> Niederhauser 1999, S. 148.

---

unter Umständen – bedingt durch die Kürze – unpräzise oder missverständlich.<sup>183</sup>

Weitere Erklärungsmuster sind unerklärte Fachwörter und *das Umschreibende Weglassen*. Unerklärte Fachwörter werden in Texten verwendet, jedoch nicht weiter definiert. Dies kann aus verschiedenen Gründen geschehen. Kann der Begriff beim Rezipienten als bekannt oder allgemein bekannt vorausgesetzt werden, so lässt sich auf eine Definition verzichten. Auch Fachbegriffe, deren genaue Bedeutung für die Textkohärenz nicht zwingend benötigt wird, können im Text unerklärt bleiben. Allerdings können ebenso Fachwörter unerklärt in einem Text stehen, bei denen sich nicht voraussetzen lässt, dass sie dem Rezipienten bekannt sind. Dies zeugt entweder von einer falschen Einschätzung gegenüber der Leserschaft oder davon, dass damit gerechnet werden kann, dass sich der Begriff durch den Bildungsgrad der Rezipienten erschließen lässt. Der Leser analysiert dabei beispielsweise die einzelnen Bestandteile eines Kompositums und setzt die Gesamtbedeutung anschließend durch die Kombination der beiden Einzelbedeutungen zusammen. Dieses Verfahren birgt allerdings die Gefahr einer Scheinverständlichkeit. Begriffe, deren semantischer Gehalt sich eben nicht aus den Einzelbedeutungen zusammensetzen lässt, sind für Laien in der Regel nicht zu identifizieren. Hier bedarf es eines sprachlichen Hinweises, der vor der Scheinverständlichkeit des Begriffs warnt und damit dem Missverstehen vorbeugt.

Das Gegenstück des unerklärten Fachworts bildet *das Umschreibende Weglassen* des Fachbegriffs. Hier wird ein Sachverhalt erläutert, ohne das entsprechende Fachwort einzuführen. Dies kann dann der Fall sein, wenn es der Kontext nicht erfordert, dass der Rezipient den weggelassenen Fachbegriff in seinem Wissenskonzept vernetzt und speichert. Reicht die Beschreibung des Sachverhalts aus, um den weiteren Kontext des Textes zu verstehen und zu verorten, so kann der Fachbegriff weggelassen werden.<sup>184</sup>

---

<sup>183</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 148f.

<sup>184</sup> Vgl. Niederhauser 1997, S. 115.

Auch das Verwenden sprachlicher Anknüpfungen stellt ein Erklärungsmuster dar. Hier ist besonders das Phänomen der Doppelterminologie interessant. Deutsche Begriffe scheinen häufig leichter zu verstehen zu sein als Fremdwörter. Fremdwörter können aus anderen Sprachen oder Sprachstufen stammen oder veraltete Begriffe sein, die inzwischen durch neue, bedeutungsäquivalente Begriffe ersetzt worden sind. Hier bietet es sich an, das Fremdwort an den deutschen, geläufigen Begriff zu koppeln, um das Fach-, hier im Speziellen das Fremdwort, an die bereits vorhandenen Wissensstrukturen anzubinden.

Die folgende Tabelle gibt eine zusammenfassende Übersicht über die oben beschriebenen Erklärungsmuster von Fachbegriffen und orientiert sich wie die vorangegangenen Ausführungen an der Einteilung Niederhausers. Erklärungen lassen sich nach *Erklärungsmustern* kategorisieren und können gegebenenfalls weiter untergliedert werden, wie die Spalte *Ausprägung der Erklärung* zeigt. Mehrfachzuordnungen innerhalb der Tabelle sind möglich, sodass beispielsweise eine explizite Definition durchaus sowohl eine eingehende Definition als auch ein anaphorischer Erklärungstext sein oder eine aus dem Text ausgegliederte Definition zugleich als Kurzdefinition auftreten kann. Kombinationen und Mischformen treten in der Praxis durchaus häufig auf und sind hier, nur der Übersicht wegen, als klar getrennte Erklärungsmuster aufgeführt.<sup>185</sup>

<b>Erklärungsmuster</b>	<b>Ausprägungen der Erklärung</b>
<b>Explizite Definition</b>	Kataphorischer Erklärungstext
	Anaphorischer Erklärungstext
	Kombination aus anaphorischem und kataphorischem Erklärungstext
	Kurzerklärung/Kurzdefinition
	eingehende Erklärung/Definition
	Ausgliederung aus dem Text in einen Kasten
<b>Implizite Definition</b>	Kataphorischer Erklärungstext
	Anaphorischer Erklärungstext
	Kombination aus anaphorischem und kataphorischem Erklärungstext
	Kurzerklärung/Kurzdefinition
	eingehende Erklärung/Definition
<b>Hinweis auf das Fachwort</b>	durch graphische Mittel

<sup>185</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 157f.

<b>Erklärungsmuster</b>	<b>Ausprägungen der Erklärung</b>
	durch hinweisende Formulierung
<b>Umschreibendes Weglassen</b>	
<b>Unerklärte Fachwörter</b>	da erschließbar durch Grad der Bildung
	da voraussetzbar
	da irrelevant für den weiteren Lesekontext
<b>Hinweis auf Scheinverständlichkeit von Fachwörtern</b>	
<b>Sprachliche Anknüpfung</b>	Doppelterminologie
	Wortspiel

Tabelle 1 – Erklärungsmuster von Fachbegriffen nach Niederhauser<sup>186</sup>

Einige der hier dargestellten Erklärungsmuster schließen sich gegenseitig aus und bilden damit Gegensatzpaare. Dies wird in der folgenden Tabelle verdeutlicht. Diese Einteilung dient der Übersichtlichkeit der folgenden Analyse und erleichtert die Auswertung dieser, sodass durch den gegenseitigen Ausschlusscharakter bestimmter Erklärungsmuster die Ergebnisse eindeutiger zu interpretieren sind.

<b>Kategorie</b>	<b>Erklärungsmuster (Darstellung als Gegensatzpaare)</b>	
<b>Art der Definition</b>	Explizite Definition	Implizite Definition
<b>Aufbau des Erklärungsmusters<sup>187</sup></b>	Anaphorisch	Kataphorisch
<b>besondere Markierung im Text</b>	Graphische Hervorhebung	Ohne graphische Hervorhebung
<b>Besonderer Hinweis im Text</b>	Sprachlicher Hinweis, dass es sich um einen Fachbegriff handelt	Ohne sprachlichen Hinweis
<b>Lokalisation der Definition</b>	Erklärung innerhalb des Textes	Aus dem Text ausgegliederte Erklärung
<b>Umfang der Definition</b>	Ausgiebige Definition	Kurzdefinition
<b>Fehlen eines Elements</b>	Unerklärte Fachwörter	Umschreibendes Weglassen

Tabelle 2 – gegensätzliche Erklärungsmuster nach Niederhauser<sup>188</sup>

Jahr betont zusätzlich, dass sich zwei Funktionen bei Fachbegriffen unterscheiden lassen. Dabei gibt es einerseits Fachwörter, die „zu erklärender

<sup>186</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 143-162.

<sup>187</sup> Hier ist auch eine Kombination der beiden Muster möglich.

<sup>188</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 143-162.

---

Gegenstand des jeweils thematisierten Sachverhalts sind“<sup>189</sup> und Fachwörter, die Wissen vermitteln, das erst systematisch aufgebaut werden muss. Bei letzteren ist es besonders wichtig, durch ausgiebige Erklärungen sicher zu stellen, dass sie verstanden wurden, bevor sie für den weiteren Verlauf des systematischen Aufbaus weiter verwendet werden.<sup>190</sup>

#### 4.3.5. Metaphern und Vergleiche

Auch der Einsatz von Metaphern und Vergleichen zählt zu den Techniken zur Wissensvermittlung. Diese beiden Phänomene liegen eng bei einander und können deshalb am besten in Abgrenzung zu einander in einem gemeinsamen Kapitel betrachtet werden.<sup>191</sup> Skirl und Schwarz-Friesel definieren eine Metapher als „nicht-wörtlich gebrauchten“<sup>192</sup> sprachlichen Ausdruck. Dabei bezeichnet ein Wort einen Gegenstand, den es in der Regel nicht bezeichnet. Hepp unterscheidet in Bezug auf Metaphern übertragene und wörtliche Sprachelemente. Metaphern sind dabei dem übertragenen Sprachgebrauch zuzuordnen und werden von Hepp näher spezifiziert als Elemente bei denen „mindestens eine ihrer Konstituenten semantisch umgedeutet worden ist“<sup>193</sup>. Gerade in literarischen Texten stellen übertragene Sprachelemente einen großen Anteil dar und tragen zur Kohärenz von Texten bei.<sup>194</sup>

Der Charakter einer Metapher lässt sich jedoch am deutlichsten fassen, wenn man sich die Unterscheidung zwischen Metapher und Vergleich bei Aristoteles anschaut. Dabei wird eine Metapher als verkürzter Vergleich beschrieben.<sup>195</sup> Auch Ballstaedt beschreibt Metaphern als „abgekürzte Analogien“<sup>196</sup>. Metapher und Vergleich lassen sich am besten anhand der Partikel *wie* auseinanderhalten. Anzumerken ist bei der Betrachtung des semantischen Gehalts von Metaphern und Vergleichen jedoch, dass eine Metapher eine Gleichsetzung vornimmt, ein Vergleich hingegen eine Ähnlichkeitsbeziehung ausdrückt. Dies führt dazu, dass

---

<sup>189</sup> Jahr 2001, S. 247.

<sup>190</sup> Vgl. Jahr 2001, S. 247.

<sup>191</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 216.

<sup>192</sup> Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S. 1.

<sup>193</sup> Hepp 2012, S. 73.

<sup>194</sup> Vgl. Hepp 2012, S. 73.

<sup>195</sup> Vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S. 11.

<sup>196</sup> Ballstaedt 1997, S. 56.

---

sich ein semantischer Unterschied ergibt. Führt eine Metapher in der Regel zu einem logischen Widerspruch, indem zwei Begriffe, die nicht das gleiche bedeuten, gleichgesetzt werden, so umgeht der Vergleich diese Irritation, indem er nur die Ähnlichkeit zweier Begriffe darlegt. Eine Ähnlichkeitsbeziehung löst damit, im Unterschied zu einer Gleichsetzung, keinen logischen Widerspruch aus.<sup>197</sup> Westerhoff beschreibt daher den Vergleich als „abgeschwächte Metapher“<sup>198</sup>.

Metaphern und Vergleiche sind jedoch nicht nur Gestaltungsmittel. Auf inhaltlicher Ebene tragen sie zur Kohärenz eines Textes bei und erleichtern so das Verstehen des Textes.<sup>199</sup> Gerade bei komplexen Sachverhalten, die eine hohe Abstraktheit aufweisen sind, eignen sich Metaphern besonders.<sup>200</sup> Daher sind sie vor allem für die Wissensvermittlung von Bedeutung. Sie verknüpfen Neues mit bereits Bekanntem und schaffen auf diese Weise eine Verbindung zwischen zwei Wissensbereichen. Das Verstehen und Einordnen des neuen Wissens wird erleichtert, indem der Ausgangspunkt bei einer bekannten Struktur gewählt wird, sodass neue Aspekte auf diese Struktur übertragen werden können.<sup>201</sup> Dadurch entstehen „stark vernetzte[] Wissensstruktur[en]“<sup>202</sup>, die es ermöglichen, vorhandenes Wissen zu aktivieren und mit weiteren Assoziationen anzureichern.<sup>203</sup> Damit dienen Metaphern im Wissensvermittlungsprozess als „Orientierungsrahmen“<sup>204</sup>.

Über Metaphern und Vergleiche lässt sich die Aufmerksamkeit des Lesers beeinflussen. Da Metaphern und Vergleiche sich jeweils auf eine Gemeinsamkeit zwischen dem bezeichneten Begriff und dem zugeordneten Begriff beziehen, wird die Aufmerksamkeit auf eben diesen Aspekt gelenkt, der sich dadurch besonders hervorheben lässt.<sup>205</sup> Metaphern und Vergleiche sorgen besonders

---

<sup>197</sup> Vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S. 12.

<sup>198</sup> Westerhoff 2006, S. 140.

<sup>199</sup> Vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S. 65.

<sup>200</sup> Vgl. Stocker 1999, S. 167.

<sup>201</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 56.

<sup>202</sup> Christmann/Groeben 2006, S. 153.

<sup>203</sup> Vgl. Christmann/Groeben 2006, S. 153.

<sup>204</sup> Stocker 1999, S. 156.

<sup>205</sup> Vgl. Stocker 1999, S. 156.

---

bei abstrakten, schwer nachvollziehbaren Themen für Anschaulichkeit.<sup>206</sup> Sie betonen wichtige Aspekte und lassen Spielraum für Fantasie.<sup>207</sup> Gerade deshalb eignen sich Metaphern besonders für die Wissensvermittlung außerhalb des wissenschaftlichen Kontextes.<sup>208</sup> Zudem kann Wissen, das anschaulich vermittelt wird, besser aufgenommen, behalten und wiedergegeben werden.<sup>209</sup>

Für die Vermittlung von Wissen durch Texte ist auch die Erhaltung des Leseanreizes besonders wichtig. Metaphern und Vergleiche dienen auch – und laut Stocker sogar vorrangig – dazu, einen Leseanreiz für den Rezipienten zu schaffen. Durch die anschauliche und teilweise vereinfachende Gestaltung der Metaphern wird der Leser motiviert, den Text weiter zu lesen und nicht, wie bei einem unverständlichen Ausdruck vielleicht dazu verleitet, das Lesen des Textes abubrechen. Metaphern können somit die Attraktivität eines Textes steigern.<sup>210</sup>

Sowohl Metaphern als auch Vergleiche eignen sich dazu, Emotionen auszudrücken und diese auch beim Leser zu erzeugen. Dies kann durch die Verwendung konnotierter Begriffe geschehen, die bereits emotional behaftet sind. Aber auch Metaphern, die Gefühle beschreiben, eignen sich, um den Leser emotional anzusprechen. Zu diesen können auch Begriffe hinzugenommen werden, die bestimmte positive oder negative Erlebnisse beschreiben.<sup>211</sup> Auf diese Weise können Begriffe, die einem bekannten Konzept zugeordnet sind – beispielsweise dem Konzept der kindlichen Freundschaft – ihre emotionalen Bindungen auf den Text übertragen, sodass bewusst bestimmte Emotionen hervorgerufen werden können.<sup>212</sup>

Durch Metaphern und Vergleiche können jedoch nicht nur Emotionen hervorgerufen werden, sie eignen sich auch dazu, emotional-verknüpfte Begriffe zu manipulieren und somit auch dazu, andere Emotionen hervorzurufen. Metaphern und Vergleiche können beispielsweise Ängste gegenüber dem im

---

<sup>206</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 78.

<sup>207</sup> Vgl. Westerhoff 2006, S. 134f.

<sup>208</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 78.

<sup>209</sup> Vgl. Christmann/Groeben 2006, S. 154.

<sup>210</sup> Vgl. Stocker 1999, S. 161-166.

<sup>211</sup> Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S. 87-91.

<sup>212</sup> Vgl. Stocker 1999, S. 166.

---

Text Dargestellten reduzieren, indem das Neue, Unbekannte, Angsteinflößende mit bereits Bekanntem verknüpft wird.<sup>213</sup> So wird der Anteil des Neuen und Unbekannten einer Sache reduziert und damit auch die Angst des Lesers. Wird also ein gefährlicher Drache mit dem bekannten Bild des Haustiers verknüpft, so lassen sich Eigenschaften übertragen, an bekannte positiv verknüpfte Strukturen anbinden und damit kindliche Ängste dem Drachen gegenüber abbauen.

Niederhauser bezeichnet Metaphern als wichtige Erklärungsvarianten und betont besonders ihre Funktion, Bezüge zur alltäglichen Lebenswelt herzustellen.<sup>214</sup> Werden Metaphern und Vergleiche aus dem alltäglichen Umfeld des Lesers gewählt, so lassen sich neue Begriffe mit einigen Eigenschaften alltäglicher Gegenstände belegen. Auf diese Weise werden nicht nur Wissensbestände untereinander verknüpft, sondern auch emotionale Distanzen verkürzt. Der Text kann sich so der Leserperspektive annähern.<sup>215</sup> Werden zudem Metaphern oder Vergleiche aus dem menschlichen Erfahrungsbereich gewählt, so ermöglichen sie nicht nur eine emotionale Verknüpfung, sondern möglicherweise sogar einen Identifikationsprozess zwischen Text und Rezipienten.<sup>216</sup>

Laut Skirl und Schwarz-Friesel werden Metaphern und Vergleiche in literarischen Texten häufig abwechselnd verwendet. Dabei wird meist zunächst der Vergleich verwendet, da dieser natürlicher wirkt und anschließend die Metapher, da diese ausdrucksstärker scheint.<sup>217</sup> Besonders effektiv sind Metaphern dann, wenn sie in sogenannten „Metaphernfeldern“<sup>218</sup> auftreten. Dabei werden mehrere Metaphern aus einem Themenfeld im Text eingesetzt. Diese dienen dann, neben der Veranschaulichung des Inhalts, auch der Strukturierung des Textes. Entscheidend ist bei der Wahl einer guten Metapher jedoch, dass diese anschaulich, kurz, prägnant und damit gut zu behalten ist. Nur so kann sie sich

---

<sup>213</sup> Vgl. Stocker 1999, S. 156.

<sup>214</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 215.

<sup>215</sup> Vgl. Westerhoff 2006, S. 139-142.

<sup>216</sup> Vgl. Stocker 1999, S. 164.

<sup>217</sup> Vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S. 12f.

<sup>218</sup> Stocker 1999, S. 157.

---

positiv auf das Textverständnis und die Wissensvermittlung auswirken.<sup>219</sup> Vogel geht sogar so weit zu behaupten, dass „kein wissenschaftliches Konzept, so einfach es auch sein mag [...] verständlich vermittelt werden [kann], wenn es nicht gelingt, [...] die geeignete Metapher zu finden“<sup>220</sup>.

#### 4.3.6. Beispiele

Eine weitere Technik der Wissensvermittlung ist das Verwenden von Beispielen. Beispiele sind nach Ballstaedt „veranschaulichende Belege, meist für einen abstrakten oder spröden Sachverhalt.“<sup>221</sup> Sie unterstützen das Verstehen von Sachverhalten in besonderem Maße, denn Beispiele verdeutlichen abstrakte Zusammenhänge exemplarisch und schaffen so ein konkretes Anschauungsfeld, an dem die Zusammenhänge des abstrakten Sachverhalts deutlicher zu erkennen sind. Beispiele lassen sich in Gedanken leichter nachvollziehen als abstrakte Sachverhalte, sodass sie einen positiven Einfluss auf den Prozess der Wissensvermittlung ausüben. Schwer verständliche Zusammenhänge sollten daher immer mit einem Beispiel verdeutlicht werden, auch wenn dadurch die Redundanz im Text steigt.<sup>222</sup> Ballstaedt hebt hervor, dass Beispiele auch die Funktion von Argumenten übernehmen können. Zudem erfüllen sie noch einen weiteren wichtigen Aspekt: Sie knüpfen an die Lebenswirklichkeit des Rezipienten an. Dabei kann sowohl an das Vorwissen als auch an erlebte Situationen oder Erfahrungen des Lesers appelliert werden.<sup>223</sup>

Ob sich aus den Beispielen eine Unterstützung der Wissensvermittlung ergibt, hängt davon ab, wie gut der Autor eines Textes das Vorwissen und die Erfahrungen des Lesers einschätzen kann, denn Beispiele, die beim Rezipienten keinen Anknüpfungspunkt finden, tragen nicht zum besseren Verständnis bei. Beispiele, die den Leser jedoch in seiner Lebenswirklichkeit abholen, wirken zudem motivierend auf diesen, da der Rezipient eigene Assoziationen aufbauen kann. Die persönlichen Wissensstrukturen werden dabei zunächst aktiviert und

---

<sup>219</sup> Vgl. Stocker 1999, S. 155-157.

<sup>220</sup> Vogel 2009, S. 229f.

<sup>221</sup> Ballstaedt 1997, S. 56.

<sup>222</sup> Vgl. Jahr 2001, S. 245.

<sup>223</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 56.

---

dann durch die neuen Informationen ergänzt. Die Einbettung von Beispielen fällt dem Rezipienten leichter als die abstrakter Theorien, weshalb anschaulich dargestelltes Wissen in der Regel besser erinnert und wiedergegeben werden kann.<sup>224</sup>

## 4.4. Strategien der Wissensvermittlung

Strategien dienen, wie die Techniken der Wissensvermittlung, dazu, das Wissen für den Leser – im Kontext dieser Arbeit für den kindlichen Rezipienten – aufzubereiten und zugänglich zu machen. Dabei können die oben angesprochenen Techniken strategisch in Bezug auf einen inhaltlichen Schwerpunkt zu einem bestimmten Zweck eingesetzt werden. Dieser Einsatz bezüglich verschiedener Ziele, wie der Emotionalisierung oder der Referenz auf die kindliche Lebenswelt werden im Folgenden dargestellt. Auch finden sich an dieser Stelle bereits Hinweise auf Verknüpfungen zu einzelnen Techniken, sodass in diesem Kapitel bereits Schlüsse darüber gezogen werden können, welche Techniken sich besonders für den Einsatz bestimmter Strategien eignen. Die hier dargestellten Muster werden in der Analyse in Kapitel 5 anhand der Wissensvermittlung ausgewählter Begriffe überprüft und durch weitere sich aus der Analyse ergebende Muster ergänzt.

### 4.4.1. Emotionalisierung

Die Emotionalisierung durch Texte zählt zu den Strategien der Wissensvermittlung, obwohl gerade von Sachtexten – deren primär verfolgtes Ziel die Wissensvermittlung ist – häufig eine sachlich, objektive, emotionslose Darstellungsweise gefordert wird. Jahr zeigt jedoch auf, dass sich solche Texte negativ auf die Wissensvermittlung und auf das Textverständnis auswirken können.<sup>225</sup> Um zu beschreiben, welchen Einfluss Emotionen auf die Wissensvermittlung nehmen und wie sie sich dafür nutzbar machen lassen, gilt es zunächst zu klären, was unter dem Begriff der Emotion zu verstehen ist.

---

<sup>224</sup> Vgl. Christmann/Groeben 2006, S. 153f.

<sup>225</sup> Vgl. Jahr 2005, S. 307.

---

Emotionen sind „psychologische Zustandsveränderungen“<sup>226</sup>. Sie werden unter anderem durch kognitive Prozesse, also beispielsweise Vorstellungen, ausgelöst. Die spürbare Auswirkung einer Emotion wird als Gefühl bezeichnet.<sup>227</sup> Emotionen steuern Handlungen und beeinflussen die Wahrnehmung und verhelfen dem Menschen so dazu, bewusste und unbewusste Entscheidungen zu treffen. Sie sind kulturell geprägt und ermöglichen so den Umgang mit anderen Mitgliedern des Kulturkreises.<sup>228</sup>

Bei der Emotionalisierung von Texten lassen sich zwei grundlegende Perspektiven unterscheiden. Einerseits können die Emotionen, die der Autor beim Schreiben des Textes empfindet, im Text ausgedrückt werden.<sup>229</sup> Jahr betont dazu, dass Texte durch den Ausdruck persönlicher Emotionen gegebenenfalls authentischer wirken als emotionslose, rein sachliche Texte.<sup>230</sup> Andererseits kann ein Text jedoch auch Emotionen beim Leser hervorrufen. Dies wird häufig durch den Autor bereits intendiert. Dieser versucht durch die Wirkung seines Textes, die Emotionen des Rezipienten anzuregen bzw. zu manipulieren.<sup>231</sup> In Texten, in denen es nicht primär darum geht, Emotionen und Gefühlen Ausdruck zu verleihen, lässt der Text meist Rückschlüsse darauf zu, welche Intentionen der Autor bezüglich des Lesers verfolgt und weniger Rückschlüsse über die tatsächliche Befindlichkeit des Autors.<sup>232</sup> Im Rahmen dieser Arbeit werden daher die vom Autor intendierten, potentiell beim Leser auftretenden Gefühle und Emotionen betrachtet und nicht die des Senders/des Autors.<sup>233</sup> Denn Emotionen, die beim Lesen eines Textes ausgelöst werden, tragen zur Wissensvermittlung durch diesen Text bei.<sup>234</sup> Deshalb werden im folgenden Analysekapitel Textstellen bezüglich ihres „potentiellen emotionalen Gehalts“<sup>235</sup> analysiert.

---

<sup>226</sup> Fröhlich 2000, S. 148.

<sup>227</sup> Vgl. Fröhlich 2000, S. 148.

<sup>228</sup> Vgl. Jahr 2005, S. 307.

<sup>229</sup> Vgl. Stenschke 2001, S. 154.

<sup>230</sup> Vgl. Jahr 2005, S. 307.

<sup>231</sup> Vgl. Stenschke 2001, S. 149.

<sup>232</sup> Vgl. Stenschke 2001, S. 154.

<sup>233</sup> Vgl. Stenschke 2009, S. 105.

<sup>234</sup> Vgl. Stenschke 2001, S. 154.

<sup>235</sup> Stenschke 2001, S. 148.

---

Emotionen können in Texten durch Sprache ausgelöst werden. Sie beeinflussen was wahrgenommen und gespeichert wird und bestimmen so, auf welche Textteile Aufmerksamkeit gelenkt wird.<sup>236</sup> Dadurch nehmen Emotionen auch Einfluss darauf, welche Wissensinhalte als relevant und damit als speichernswert wahrgenommen werden.<sup>237</sup> Löst ein Text Emotionen aus, so erlebt der Rezipient eine physiologische Aktivierung, die dazu führt, dass der Körper mehr Energie zur Verfügung stellt. Dies führt dazu, dass sich der Text schneller lesen lässt und seine Inhalte besser behalten werden können. So kann ein emotional ansprechend gestalteter Text sich positiv auf die Wissensvermittlung auswirken und das Interesse des Rezipienten steigern. Besonders bei schwierigen Texten trägt eine emotionsanregende Sprache dazu bei, dass diese leichter verständlich wahrgenommen werden.<sup>238</sup> Zudem erscheinen Texte, die Emotionen anregen, lebendiger und interessanter, was häufig dazu führt, dass sie auch als überzeugender aufgefasst werden.<sup>239</sup>

Stenschke untersucht in diesem Kontext den Begriff des „Emotionale[n] Wissen[s]“<sup>240</sup> und stellt fest, dass sich hier zwei verschiedene Bedeutungen ausmachen lassen. Emotionales Wissen lässt sich einerseits als „Wissen über Emotionen“<sup>241</sup> begreifen, andererseits kann mit diesem Begriff auch ausgedrückt werden, dass Wissen immer von Emotionen beeinflusst ist.<sup>242</sup> Daher ist es besonders spannend zu betrachten, wie Texte bewusst Emotionen beim Rezipienten verursachen können.

Weiterhin unterscheidet Stenschke zwischen expliziter und impliziter Emotionalität. Dabei beschreibt explizite Emotionalität, dass Emotionen oder Gefühle im Text explizit angesprochen werden, implizite Emotionalität, dass Emotionen beim Leser ausgelöst werden, ohne diese explizit zu benennen, sondern diese implizit durch den Textzusammenhang auszudrücken. Zu expliziter Emotionalität kann daher auch die Verwendung von affektiven Wörtern oder

---

<sup>236</sup> Vgl. Stenschke 2009, S. 106-108.

<sup>237</sup> Vgl. Stenschke 2001, S. 154.

<sup>238</sup> Vgl. Jahr 2005, S. 314.

<sup>239</sup> Vgl. Jahr 2005, S. 309.

<sup>240</sup> Stenschke 2009, S. 109.

<sup>241</sup> Stenschke 2009, S. 109.

<sup>242</sup> Vgl. Stenschke 2009, S. 109.

---

Wörtern, die explizit Emotionen oder Gefühle beschreiben, gezählt werden. Da Erfahrungen stets in Verknüpfung mit Emotionen gemacht werden, eignen sich Beispiele – vor allem Beispiele aus dem alltäglichen Lebensumfeld – besonders gut, um die Emotionen von Rezipienten anzuregen. Dies kann sowohl explizit als auch implizit der Fall sein. Gleiches gilt auch für sprachliche Bilder wie Metaphern und Vergleiche. Durch wörtliche Rede oder einen fiktiven Dialog zwischen Leser und Erzähler lässt sich eine persönliche Nähe schaffen, die ebenfalls einen Indikator für die Emotionalisierung durch den Text darstellt.<sup>243</sup>

#### 4.4.2. Motivation

Eine weitere Wissensvermittlungsstrategie stellt die Motivation dar. Motivation wird in vielen Kontexten von den unterschiedlichsten Disziplinen beleuchtet. Dementsprechend finden sich auch unzählige unterschiedliche Definitionen, was unter dem Begriff der Motivation zu verstehen ist. „In der Philosophie versteht man unter M[otivation] die Beweggründe des Willens.“<sup>244</sup> Im *Wörterbuch Psychologie* wird Motivation als „umfassende Bezeichnung für Prozesse, die dem Verhalten Intensität, bestimmte Richtung und Ablaufform verleihen“<sup>245</sup> definiert. Auch im *Beltz Lexikon Pädagogik* findet sich eine ähnliche Definition, wenn auch hier ein anderer Fokus gesetzt wird. Der Ausgangspunkt dieser Definition ist der Begriff *Motiv*. Motiv wird als „Beweggrund des Handelns“<sup>246</sup> und Motivation im Weiteren als „Sammelbegriff für dynamische und richtunggebende Komponenten des menschlichen Verhaltens“<sup>247</sup> deklariert. Diese Definitionen spiegeln die Perspektive der einzelnen Fachgebiete wieder. Für den Kontext dieser Arbeit scheint sich mir die Definition von Gymnich, Motivation sei „Beweggrund für das Handeln“<sup>248</sup> und umfasse „Empfindungen, die zu einer Leistung [oder Handlung] führen“<sup>249</sup>, am besten zu eignen. Weiter zu spezifizieren ist im Kontext von Literarischer Wissensvermittlung, dass sich Motivation hier auf die Handlung des Textlesens und des Textsehens bezieht.

---

<sup>243</sup> Vgl. Stenschke 2001, S. 149-154.

<sup>244</sup> Gymnich 1999, S. 77.

<sup>245</sup> Fröhlich 2000, S. 303.

<sup>246</sup> Tenorth/Tippelt 2007, S. 515.

<sup>247</sup> Tenorth/Tippelt 2007, S. 516.

<sup>248</sup> Gymnich 1999, S. 77.

<sup>249</sup> Gymnich 1999, S. 77.

---

Texte vermitteln nicht nur Wissen, sie stimulieren auch die Gehirne der Rezipienten, was eine motivierende Wirkung hat.<sup>250</sup> Dazu dienen Interesse anregende und Neugier provozierende Elementen, mit denen Texte angereichert werden können.<sup>251</sup> Ein motiviertes Herangehen an einen Text fördert wiederum den Wissenserwerb. Zudem ist es von der Motivation abhängig, wie viel kognitiven Aufwand ein Leser betreibt, um Kohärenzlücken im Text durch den Rückgriff auf eigenes Vorwissen aufzufüllen.<sup>252</sup>

Es lassen sich in Bezug auf die Beziehung zwischen Leser und Text zwei verschiedene Arten von Motivation unterscheiden. Einerseits bringt der Rezipient bereits einen bestimmten Grad an Motivation mit, andererseits übt der Text durch seine motivationssteigernden Elemente auch eine Form von Motivation aus. Da im Kontext die vorliegende Arbeit keine Untersuchung potentieller Rezipienten stattfindet, betrachtet diese Arbeit nur den Einfluss des Textes auf die Motivation des potentiellen Rezipienten. Daher soll im Folgenden unter Motivation die Motivation verstanden werden, die der Text schafft. Göpferich stellt dazu zwei Ebenen von Motivation heraus. Auf der ersten Ebene muss der Text das Interesse auf sich lenken und auf zweiter Ebene das zuvor generierte Interesse halten.<sup>253</sup>

Motivation kann verschiedene Ausprägungen aufweisen. Sie kann sich in Interesse oder Anteilnahme äußern und zeigt sich besonders an der Lust einen Text zu lesen bzw. bei einem Vorlesebuch weiter zuzuhören. *Anregende Zusätze* können eben diese Zustände hervorrufen. Zu *Anregenden Zusätzen* zählen beispielsweise

Ausrufe, wörtliche Rede, rhetorische Fragen [, die] zum ‚Mitdenken‘ [anregen], lebensnahe Beispiele, direktes Ansprechen des Lesers, [das] Auftretenlassen von Menschen, [...] witzige Formulierungen, Einbettung der Informationen in eine Geschichte.<sup>254</sup>

---

<sup>250</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 77.

<sup>251</sup> Vgl. Christmann/Groeben 2006, S. 154.

<sup>252</sup> Vgl. Göpferich 2002, S. 136.

<sup>253</sup> Vgl. Göpferich 2002, S. 169.

<sup>254</sup> Langer/Schulz von Thun/Tausch 2002, S. 27.

Für Langer, Schulz von Thun und Tausch stellen *Anregende Zusätze* ein zentrales Merkmal der Verständlichkeit dar, das in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sein kann, wie die folgende Darstellung zeigt.<sup>255</sup>

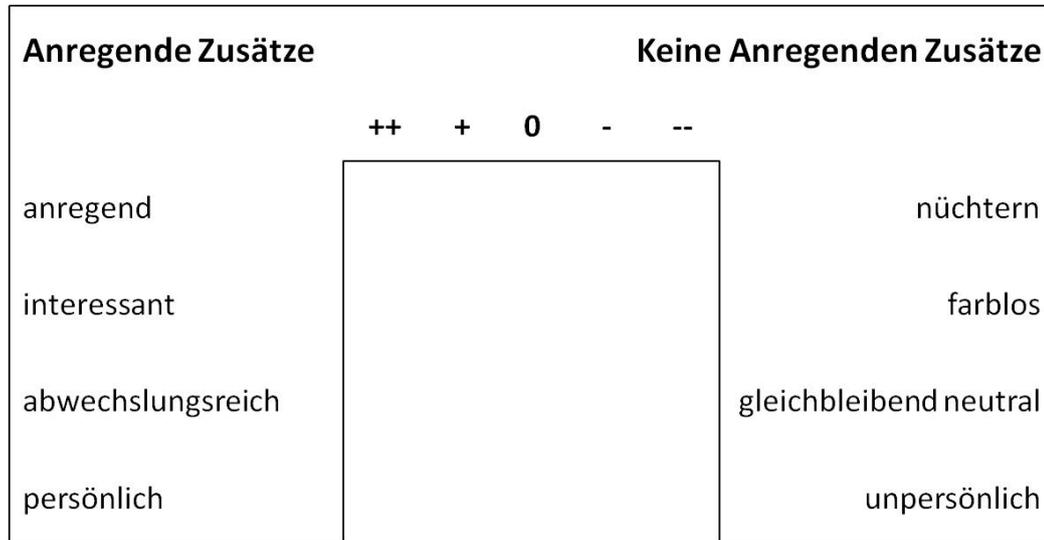


Abbildung 1 – Merkmalsausprägungen ‚Anregende Zusätze‘ nach Langer/Schulz von Thun/Tausch

Tritt in erzählenden Texten eine hohe Merkmalsausprägung (++) des Merkmals *Anregende Zustände* auf, so ist davon auszugehen, dass diese die Motivation des Lesenden steigern. Allerdings merken Christmann und Groeben an, dass sich eine zu hohe Stimulanz der Motivation negativ auf die Wissensvermittlung auswirken kann. Das Behalten von wichtigen Textinformationen kann erschwert werden, besonders dann, wenn sich Wichtigkeit und Interessantheit nicht decken.<sup>256</sup> Auch Göpferich merkt an, dass sich *Anregende Zusätze* je nach Textsorte und deren Konventionen sowie je nach intrinsischer Motivation des Rezipienten negativ auf die Wissensvermittlung auswirken können.<sup>257</sup> Um die Motivation des Lesenden nicht zu schwächen, sollte der Text es vermeiden, Fragen aufzuwerfen, die nicht oder erst sehr viel später im Text beantwortet werden. Dies kann zu Frustration führen und damit die Motivation herabsetzen. Auch bei der Textgestaltung auf der Wortebene ist in Bezug auf die Motivation Vorsicht geboten. Eine einfache Wortwahl, die auf leichtverständliche, geläufige Worte zurückgreift und Fachbegriffe nicht aufgreift, kann zu eintönigen Texten führen.

<sup>255</sup> Vgl. Langer/Schulz von Thun/Tausch 2002, S. 27.

<sup>256</sup> Vgl. Christmann/Groeben 2006, S. 157.

<sup>257</sup> Vgl. Göpferich 2002, S. 152.

---

Dies ist „unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten“<sup>258</sup> nicht zu empfehlen. Insgesamt erweist sich eine mittlere Verständlichkeit durch eine abwechslungsreiche, angemessen anspruchsvolle Wortwahl als vorteilhaft in Bezug auf die Motivation des Rezipienten.<sup>259</sup>

Von den motivationsfördernden Textelementen sind einige besonders hervorzuheben. Die Strategie der persönlichen Ansprache des Rezipienten ist eine Möglichkeit, die Lesemotivation zu steigern. Durch die direkte Anrede des Lesers erhält der Text einen persönlichen Stil und suggeriert dem Leser eine Dialogsituation, die ihn und den Text bzw. den hinter dem Text stehenden Erzähler näher zusammenrückt. So lässt sich die Beziehung zwischen Leser und Text intensivieren, sodass die Motivation dem Text zu folgen gesteigert wird. Damit steigt auch die Bereitschaft, sich auf die Vermittlung von Wissen einzulassen. Spricht der Erzähler den Leser direkt an, so wird diesem der Eindruck suggeriert, der Erzähler bereite das Wissen individuell, nur für den Rezipienten, auf und die Wissensvermittlung sei auf ihn persönlich zugeschnitten. Daher führt eine persönliche Ansprache des Lesers zu einer gesteigerten Motivation und auch zu einem gesteigerten Vermittlungspotential.<sup>260</sup>

Auch die Darstellung des persönlichen Nutzens für den Leser, den dieser aus dem Erwerb des Wissens ziehen kann, steigert die Motivation. Ist dem Leser bewusst, wofür er einen bestimmten Begriff in sein Wissensnetz aufnehmen soll, so ist die Bereitschaft, diesen bewusst zu behalten und zu integrieren höher. Hat das Verständnis eines bestimmten Begriffs beispielsweise den Nutzen, dass damit die nachfolgenden Handlungen des Romans nachvollzogen werden können, so rechtfertigt sich der Aufwand der Wissensaneignung für den Leser. Weiß der Leser hingegen nicht, welchen Nutzen er aus einer Darstellung ziehen soll, so wird er sich dieses Wissen nicht aneignen.<sup>261</sup>

---

<sup>258</sup> Christmann/Groeben 2006, S. 157.

<sup>259</sup> Vgl. Christmann/Groeben 2006, S. 156f.

<sup>260</sup> Vgl. Göpferich 2002, S. 170f. Vgl. Göpferich 2002, S. 213.

<sup>261</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 207.

---

Wie in den Kapiteln der Techniken *Metaphern und Vergleiche* sowie *Beispiele* bereits angesprochen, beeinflussen besonders diese bildlichen Techniken die Motivation des Rezipienten und damit auch die Wissensvermittlung. Sie schaffen Anknüpfungspunkte zwischen neuem Wissen und der persönlichen Lebenswirklichkeit des Lesers. Dadurch lassen sich Sachverhalte leichter verstehen. Dies erhöht die Motivation, den Text zu lesen, denn der Leser wird nicht durch unverständliche Sachverhalte frustriert und kann durch die bildliche Darstellungsweise einem verständlichen und anschaulichen Text folgen.<sup>262</sup> In diesem Zusammenhang ist jedoch anzumerken, dass die Wirksamkeit von Beispielen, Metaphern und Vergleichen davon abhängt, ob sie tatsächlich an die Lebenswirklichkeit des Rezipienten anknüpfen. Nur wenn das Vorwissen richtig eingeschätzt wird, können sich Lesende angesprochen fühlen und erfahren dadurch eine Motivationssteigerung.<sup>263</sup>

#### 4.4.3. Narrative Präsentation

Hinter dem Begriff narrative Präsentation verbergen sich – in Bezug auf wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte, wie sie Niederhauser untersucht – Strategien, die darauf abzielen, wissenschaftliche Sachverhalte für Laien interessant und unterhaltend darzustellen, statt diese rein beschreibend und sachorientiert darzulegen. Dies hat den Vorteil einer effizienteren Wissensvermittlung. Erzählte Geschichten lassen sich leichter aufnehmen als Sachtexte. Laien erinnern „sich besser an wesentliche Elemente einer Geschichte als an wissenschaftliche Fakten“<sup>264</sup>. Der Einsatz narrativer Strukturen bei der Wissensvermittlung ist demnach sinnvoll, da sich Geschichten leichter behalten und wieder abrufen lassen als fachliche Texte.<sup>265</sup>

Um wissenschaftliche Sachverhalte narrativ zu präsentieren, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine davon beschreibt die Personalisierung, bei der, neben den wissenschaftlichen Fakten, die Geschichte des Wissenschaftlers erzählt wird. Auch kann man im Rahmen der narrativen Präsentation darauf zurückgreifen die

---

<sup>262</sup> Vgl. Göpferich 2002, S. 170. Vgl. Niederhauser 1999, S. 207.

<sup>263</sup> Vgl. Göpferich 2002, S. 213.

<sup>264</sup> Niederhauser 1999, S. 198.

<sup>265</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 197f.

---

Geschichte der Erforschung eines bestimmten Phänomens zu erzählen, um dadurch das Interesse für den eigentlichen Sachverhalt zu wecken. Auch die zukünftigen Konsequenzen, wie der erwartete Nutzen eines Forschungsergebnisses, lassen sich in narrativer Form präsentieren. Rhetorisch lässt sich zudem betonen, von welcher Bedeutung die Erkenntnisse sein können. Durch die Betonung der Wichtigkeit lässt sich ein motivationaler Anreiz schaffen. Auch die Vergleiche zu alltäglichen Dingen, die sich in der alltäglichen Lebenswelt der Leser abspielen, können dabei gezogen werden und helfen dabei, eine lebendige, lesernahe Geschichte des wissenschaftlichen Phänomens zu erzählen. Gemeinsam ist all diesen Substrategien der narrativen Präsentation, dass sie den Fokus nicht auf den Sachverhalt selbst legen, sondern einen außerwissenschaftlichen Fokus setzen, der näher an den Rezipienten liegt als das wissenschaftliche Phänomen an sich. Argumentationszusammenhänge werden dabei verändert oder verschoben.<sup>266</sup>

Nun stellt sich allerdings die Frage, wie sich diese Strategien, die Niederhauser für populärwissenschaftliche Erkenntnisse herausgearbeitet hat, auf die Wissensvermittlung mittels eines Kinderbuchs übertragen lassen. Ableiten lässt sich zunächst, dass Informationen, die in einer Romanstruktur vermittelt werden, gut verarbeitet und leicht wiedergegeben werden können. Besonders bedeutend erscheinen in diesem Kontext die Substrategien Betonung der Wichtigkeit und des Nutzens. Bei der Vermittlung von Fachbegriffen ist es sinnvoll, dem Leser aufzuzeigen, worin für ihn der Nutzen besteht, sich diesen bestimmten Begriff besonders zu merken und in sein Wissensnetz einzufügen. Erkennt der Rezipient diesen Nutzen, so lassen sich sinnvolle Verknüpfungen mit dem neuen Begriff schaffen. Auch die Betonung, dass es sich um einen wichtigen Begriff handelt, trägt dazu bei, die Aufmerksamkeit auf diesen Begriff zu richten. Diese beiden Substrategien zielen damit nicht nur auf eine narrativ in der Romanhandlung verankerte Wissensvermittlung, sondern auch auf eine Relevanz erläuternde Darstellung, die den Leser dazu motiviert, sich bestimmte Begriffe zu merken, um den Fortgang der Romanhandlung weiter verfolgen zu können. Die

---

<sup>266</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 197f.

---

Wissensbestände werden damit in die Geschichte integriert. Auch die Strategie der Personalisierung dient dazu Wissensbestände in die Handlung mit einzubinden, nämlich dann, wenn Sachwissen beispielsweise in die Konstruktion der Figuren eingeht. Damit wird das Sachwissen indirekt durch die Figurenkonstellationen, die Motive und Probleme der Figuren und Ausgestaltung der Figuren an sich in den Roman integriert.<sup>267</sup>

#### 4.4.4. Erklärungen durch Bezüge zur kindlichen Lebenswelt

Gerade bei Texten, die der Kinderliteratur zugeordnet werden können, spielt die Strategie, Bezüge zur kindlichen Lebenswelt herzustellen, eine besonders wichtige Rolle. Gestaltungsmittel wie Beispiele, Metaphern und Vergleiche „zielen darauf ab, einen [...] Sachverhalt an die Lebenswelt des Rezipienten, also des Kindes, heranzuführen“<sup>268</sup>. Dazu dienen unter anderem sprachliche Mittel, die durch ihren Einsatz Bezüge zur kindlichen Umwelt herstellen und auf das Vorwissen des Kindes zurückgreifen. Aus pädagogischer Sicht ist das Anknüpfen an das Vorwissen eines Kindes ein wichtiger Einflussfaktor für erfolgreiches Lernen und für den Aufbau vernetzter Wissensstrukturen. Dabei wirkt sich ein umfassendes Vorwissen positiv auf den Lernerfolg aus, allerdings nur dann, wenn das Vorwissen in Bezug auf das neue Wissen aktiviert und damit neue Informationen in Bezug zu bereits Bekanntem gesetzt werden können. Auf der Textebene dienen dazu, wie bereits angesprochen, Beispiele, Vergleiche und Metaphern, da diese einen neuen Sachverhalt mittels bekannter Sachverhalte schildern und Relationen zwischen den verschiedenen Wissensbeständen verdeutlichen.<sup>269</sup>

Für Ballstaedt sind dabei besonders Beispiele geeignet. Sie können die Funktion von Argumenten in Sachtexten übernehmen und an alltägliche Erfahrungen des Kindes anknüpfen. Das Kind kann so in seiner Lebenswelt „abgeholt“<sup>270</sup> werden. So lassen sich die kindlichen Erfahrungen und das Vorwissen des Kindes aktivieren, sodass neue Wissensinhalte daran anknüpfen und so leichter

---

<sup>267</sup> Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 16.

<sup>268</sup> Westerhoff 2006, S. 142.

<sup>269</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 55f.

<sup>270</sup> Ballstaedt 1997, S. 56.

---

vermittelt werden können.<sup>271</sup> Das Erschließen der Bezüge zwischen neuem Wissen und der Lebenswirklichkeit des Kindes kann allerdings auch scheitern, wenn beispielsweise das angenommene Vorwissen nicht besteht, Fehlvorstellungen beim kindlichen Leser existieren oder Synonyme verwendet werden, die das Kind nicht mit seinem Vorwissen in Verbindung bringen kann. Auch wenn Konjunktionen fehlen, kann dies dazu führen, dass vermeintlich Bezüge herstellende Beispiele keinen positiven Einfluss auf die Wissensvermittlung ausüben. Denn Konjunktionen verdeutlichen, in welcher Relation neue Informationen zu bekannten Wissensbeständen stehen. Werden diese nicht durch Konjunktionen geschaffen, so kann das Beispiel die Wissensvermittlung nicht unterstützen.<sup>272</sup>

Um Wissen für Kinder verständlich darzustellen, bietet es sich an, Vergleiche als Erklärungsstrategie zu nutzen. Diese ermöglichen es Sachverhalte eingehend zu erklären und diese zu veranschaulichen, besonders dann, wenn die Vergleiche aus dem Bereich der alltäglichen Erfahrung des Kindes gewählt werden. Dazu gehören beispielsweise Bezüge, die neues Wissen durch Vergleiche mit dem Schulalltag oder dem familiären Alltag des Kindes verknüpfen. Auch alltägliche Gegenstände, die in der Umwelt des Kindes zu finden sind, eignen sich für Vergleiche, die darauf abzielen, Wissen für Kinder anschaulich und verständlich zu vermitteln. Zudem lassen es besonders prägende Situationen, wie Geburtstage oder die Einschulung, zu, verdeutlichende Bezüge zur Lebenswelt des Kindes herzustellen.<sup>273</sup>

Auch in Bezug auf die Motivation des Kindes, sich ein bestimmtes Wissen anzueignen, wirken sich Bezüge zu kindlichen Lebenswelt positiv aus. Werden besonders viele Anknüpfungspunkte geschaffen, so entsteht für das Kind, neben der leichten Einordnung in das bestehende Wissenssystem, ein Verständnis von der Relevanz der neuen Information. Das bedeutet, dass sich das Kind den Sachverhalt besser vorstellen kann und der Text spannender auf das Kind wirkt, wodurch dieses zum Weiterlesen motiviert wird. Dies nimmt zudem einen

---

<sup>271</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 56.

<sup>272</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 66.

<sup>273</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 211-215.

---

positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation des Kindes, diesen neuen Wissensaspekt zu speichern.<sup>274</sup>

#### 4.4.5. Wechsel der Erzählstruktur

Die Strategie des Wechsels der Erzählstruktur findet sich – als einzige der betrachteten Strategien – nicht bei Niederhauser, was vermutlich dadurch bedingt ist, dass dieser populärwissenschaftliche Texte betrachtet, die nicht vorwiegend narrativ sind. Allerdings erscheint diese Strategie im Rahmen der Betrachtung eines Sachromans, wie *Der kleine Ritter Trenk* sinnvoll, da dort zur Wissensvermittlung verschiedene Erzählstrukturen verwendet werden. Gerade in narrativen Texten sind die Möglichkeiten der Erregung von Aufmerksamkeit besonders ausgeprägt. Der Wechsel der Erzählstruktur stellt eine solche Strategie dar.

Um angemessen über die Strategie des Wechsels der Erzählstruktur sprechen zu können, bedarf es zunächst der Klärung, was im Rahmen dieser Arbeit unter dem Begriff *Erzählstruktur* zu verstehen ist. Ein erster Anhaltspunkt dazu findet sich bei Steffens, der einige Beispiele für narrative Strukturelemente aufzählt. Dazu gehören

die Ausdifferenzierung der personalen und der Ich-Erzählsituation, die [...] Ausformungen von Erlebter Rede und Innerem Monolog, die Annäherung an Darstellung von Bewußtseinsströmen, die Entfaltung des Geschehens über mehrere Erzählerstimmen, das Operieren auf mehreren Zeitebenen und die Brechung der chronologischen Linearität.<sup>275</sup>

Die Erzählstruktur setzt sich nach Mair aus verschiedenen Elementen, wie beispielsweise, dem Erzählschema, den Erzählebenen oder der Art der Perspektivenstruktur zusammen.<sup>276</sup> Besonders bedeutend erscheinen im Rahmen dieser Arbeit die Faktoren des Erzählmodus und die der Perspektivenstruktur. Der Erzählmodus beschreibt die Erzählweise des Erzählers

---

<sup>274</sup> Vgl. Göpferich 2002, S. 170.

<sup>275</sup> Steffens 1995, S. 207.

<sup>276</sup> Vgl. Mair 2014, S. 591.

---

und deren Grad zwischen Erzählerfigur und Reflektorfigur.<sup>277</sup> Eine Erzählerfigur zeichnet sich dadurch aus, dass sie

erzählt, berichtet, [...] übermittelt, [...], sich auf ihr eigenes Erzählen [bezieht], [...] den Leser an[redet], [...] [und] das Erzählte [kommentiert] [...]; eine Reflektorfigur [hingegen] [...] spiegelt Vorgänge der Außenwelt in ihrem Bewusstsein wider, nimmt wahr, empfindet, registriert, aber immer stillschweigend, denn sie erzählt nicht, da sie sich nicht in einer Kommunikationssituation befindet.<sup>278</sup>

Die Perspektivenstruktur beinhaltet, im Hinblick auf den Wechsel der Erzählstruktur, den Wechsel des Perspektivträgers. Hierbei unterscheidet Mair die Perspektivträger *Figur, Erzähler, fiktiver Adressat, Autor, Herausgeber* und *Kommentator*.<sup>279</sup> Zudem spielt die Unterscheidung zwischen Erzählzeit (Zeit der Erzählung, also die Erzähldauer) und erzählter Zeit (Zeit der Geschichte, also der Handlungsdauer) sowie die Referenzen des Erzählers auf diese Ebenen eine entscheidende Rolle für die Beschreibung der Erzählstruktur.<sup>280</sup>

Bei Ballstaedt lassen sich bereits Ansätze erkennen, inwiefern sich ein Wechsel der Erzählstruktur auf die Wissensvermittlung auswirken kann. Ballstaedt betont in Bezug auf die Gestaltung von Lernmaterial zur Wissensvermittlung, dass Textteile, die unterschiedliche Funktionen übernehmen, klar voneinander zu trennen seien und dies auch durch die sprachliche Gestaltung der Texte unterstützt werden müsse.<sup>281</sup> Überträgt man dies auf narrative Texte, so empfiehlt es sich, auch hier Textteile mit unterschiedlichen Funktionen voneinander abzugrenzen und sprachlich zu markieren, dass an dieser Stelle ein anderer Fokus gesetzt wird. Als Funktionen können dabei beispielsweise die Darstellung des Handlungsverlaufs und das Erklären bestimmter Fachbegriffe betrachtet werden. Allerdings ist bei narrativen Texten zu beachten, das vorrangige Ziel der Unterhaltung nicht durch unnatürlich wirkende Elemente zu stören. Daher ist ein lehrbuchartiger Charakter, der eine allzu deutlich

---

<sup>277</sup> Vgl. Mair 2014, S. 173.

<sup>278</sup> Mair 2014, S. 173.

<sup>279</sup> Vgl. Mair 2014, S. 572.

<sup>280</sup> Vgl. Mair 2014, S. 381.

<sup>281</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 76.

unterschiedliche Gestaltung der Textteile mit sich bringen würde, zu vermeiden.<sup>282</sup>

Janich beschäftigt sich in ihrem Artikel *Jaguar und Neinguar – Vermittlung von Wissen über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern* mit Wissensvermittlung von Sprachwissen in narrativer Kinder- und Jugendliteratur. Dabei unterscheidet Janich zwischen fokussierter und integrierter Vermittlung sowie zwischen expliziter und impliziter Darstellung, wie die folgende Abbildung zeigt.<sup>283</sup>

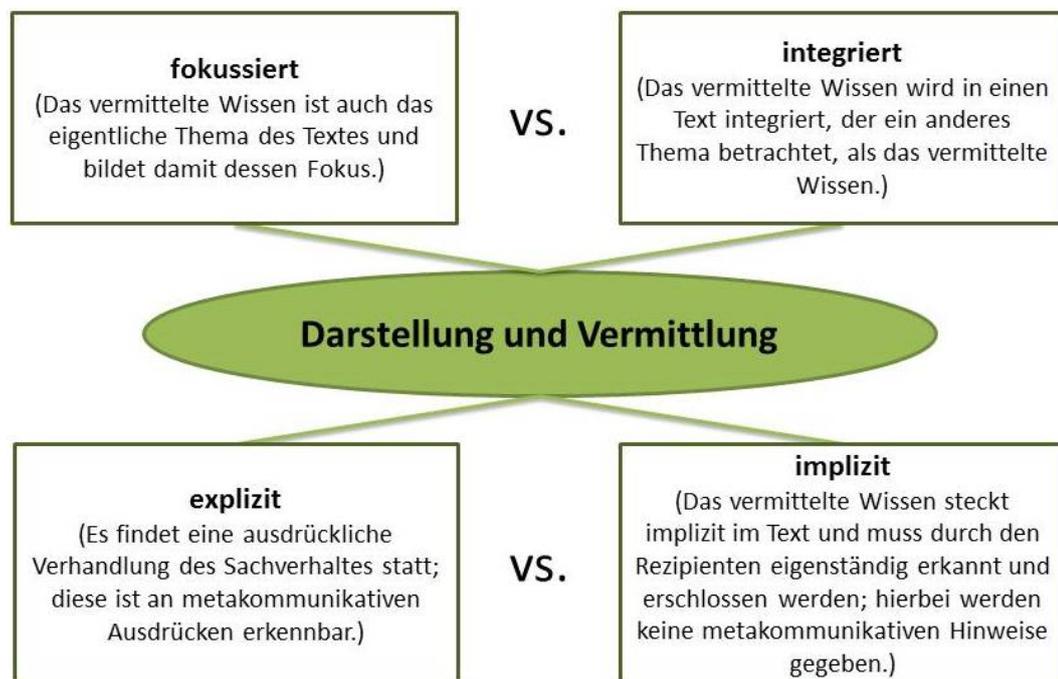


Abbildung 2 – Formen der Darstellung und Vermittlung von Wissen nach Janich<sup>284</sup>

Die hier dargestellten Unterscheidungen werden von Janich in Bezug auf die Vermittlung von sprachlichem Wissen (also Meta-Wissen über Sprache) getroffen. Sie sind meiner Einschätzung nach jedoch auch auf Begriffswissen übertragbar. Die Verbindung dieser Klassifikationen zur Narrativität und damit auch zur Erzählstruktur lassen sich aus der folgenden Tabelle entnehmen:

<sup>282</sup> Vgl. Abraham/Lauer 2002, S. 50.

<sup>283</sup> Vgl. Janich 2005, S. 123f.

<sup>284</sup> Vgl. Janich 2005, S. 123f.

	<b>fokussierte Vermittlung</b>	<b>integrative Vermittlung</b>
<b>explizit</b>	a.) explikativ b.) narrativ	a.) sprachspielerisch b.) narrativ
<b>implizit</b>	a.) narrativ?!	a.) sprachspielerisch b.) narrativ c.) typographisch

Tabelle 3 – Vermittlungsweisen nach Janich<sup>285</sup>

Betrachtet man die Klassifikationen in der Tabelle, so stellt man fest, dass alle dargestellten Varianten der Vermittlung in narrativer Form vorliegen können. Daher bietet es sich an, Erzählstrukturen eines Textes, die strategisch zur Wissensvermittlung eingesetzt werden, anhand dieser Klassifikation näher zu beschreiben. Zusätzlich kann eine Erzählstruktur, wie die Tabelle zeigt, auch explikativen Charakter aufweisen, nämlich dann, wenn eine fokussierte Vermittlung in Verbindung mit einer expliziten Darstellungsweise des vermittelten Begriffs geschieht und die Funktion des Textes eher eine erklärende als eine erzählende ist.<sup>286</sup> Dies kann zum Beispiel bei narrativen Sachbüchern der Fall sein, „wenn die Form der Geschichte [...] [genutzt wird], um das zu vermittelnde Wissen spannender zu gestalten.“<sup>287</sup> Besonders die Unterscheidung im Bereich der expliziten, fokussierten Vermittlung erscheint in Bezug auf die Analyse eines Kinder-Sachromans, der die erzählenden Eigenschaften eines Romans mit den erklärenden Eigenschaften eines Sachbuchs verbindet, als besonders gewinnbringender Untersuchungsansatz.

## 5. Analyse

Dieses Kapitel konzentriert sich darauf, die theoretisch dargestellten Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung exemplarisch an Textpassagen aus *Der kleine Ritter Trenk* aufzuzeigen und betrachtet dabei vor allem die konkrete Umsetzung der einzelnen Techniken und Strategien. Dazu wird zunächst die genaue Vorgehensweise bei der Analyse beschrieben. Im Folgenden werden alle

<sup>285</sup> Vgl. Janich 2005, S. 124.

<sup>286</sup> Vgl. Janich 2005, S. 125.

<sup>287</sup> Janich 2005, S. 126.

---

Verweise auf das Korpus durch eine verkürzte Schreibweise gekennzeichnet.<sup>288</sup> Um die Textstellen des ausgewählten Korpus, das aus dem Kinder-Sachroman *Der kleine Ritter Trenk* von Kirsten Boie stammt, hervorzuheben und das Lesen zu erleichtern, werden diese im Folgenden kursiv gesetzt. So lassen sich Primärtext und Metatext besser voneinander unterscheiden.

Ob es sich bei der betrachteten Wissensvermittlung um erfolgreiche Wissensvermittlung handelt, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geprüft werden. Mit Weber ist dies damit zu begründen, dass Sender nicht nur reines „Wissen-dass“<sup>289</sup> vermitteln wollen, sondern mit ihren Aussagen auf das Auslösen einer Handlung des Rezipienten abzielen. Die Effizienz der Wissensvermittlung kann damit bedingt an der entsprechenden Handlung des Rezipienten abgelesen werden. Dies ist jedoch bei der Analyse eines Kinderbuchs ohne die Betrachtung konkreter Rezipienten nicht zu bestimmen. Zudem weist Weber darauf hin, dass eine verlässliche Überprüfung des Erfolgs von Wissensvermittlung generell nicht möglich sei.<sup>290</sup>

Durch die folgende Analyse, die nach Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung gegliedert ist, können zwar keine Aussagen über den Erfolg der Vermittlungstechniken und -strategien gemacht werden, jedoch kann hier anhand von ausgewählten Beispielen detailliert dargestellt werden, wie diese im Text gestaltet sind und eingesetzt werden. Aus diesen Beobachtungen lassen sich Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Kinder-Sachromanen, wie *Der kleine Ritter Trenk*, ziehen.

---

<sup>288</sup> Dazu verwende ich das Kürzel T wie Trenk in Verbindung mit der Seitenzahl z.B.: (T:27) für eine Textstelle in *Der kleine Ritter Trenk* auf der Seite 27. Damit möchte ich erreichen, dass die Korpusverweise den Textfluss so wenig wie möglich stören, jedoch den genauen Fundort der Textstelle angeben, zudem trägt dies zu einer besseren Unterscheidung von Sekundärzitat und Primärtext bei.

<sup>289</sup> Vgl. Weber 2005, S. 72.

<sup>290</sup> Vgl. Weber 2005, S. 76f.

---

## 5.1. Beschreibung der Vorgehensweise

Da im Rahmen dieser Arbeit der Fokus auf das sogenannte „Begriffswissen“<sup>291</sup> gelegt wird, gilt es im ersten Schritt, diejenigen Begriffe herauszufiltern, die hinsichtlich der verwendeten Wissensvermittlungstechniken und -strategien analysiert werden sollen. Dabei werden diejenigen Begriffe betrachtet, die typisch für die Darstellung des Mittelalters sind. Mit diesem Ziel habe ich die Begriffe, die mir typisch für die Darstellung des Mittelalters erscheinen, herausgesucht. Da es sich hierbei um eine subjektive Auswahl handelt, bedarf es einer Prüfung, ob es sich dabei wirklich um für die Beschreibung des Mittelalters typische Begriffe handelt. Dazu dient ein Vergleich mit Inhaltsverzeichnissen, Glossaren und Sachregistern von Sachbüchern<sup>292</sup> für Kinder- und Jugendliche in Bezug darauf, ob die ausgewählten Begriffe dort ebenfalls vorzufinden sind. Ich habe mich hierbei bewusst auf Kinder-Sachbücher und nicht auf wissenschaftliche, historische Lexika bezogen, um auf der kindlichen Vermittlungsebene zu bleiben. Ergänzend zu den beiderorts vorhandenen Begriffen, habe ich die Begriffe *Büttel*, *Köhler*, *Prinzipal* und *Stallmeister*, die in *Der kleine Ritter Trenk* verwendet werden und nach der ersten Überprüfung weggefallen wären, trotzdem hinzugenommen, da es sich dabei um Begriffe für mittelalterliche Berufe handelt, deren Verwendung charakteristisch für Kinderbücher über das Mittelalter ist.<sup>293</sup> Deshalb werden auch die Begriffe *Bauernkate* und *Erker* hinzugefügt, da diese die Wohnsituation des Mittelalters beschreiben und daher ebenfalls typisch für die Beschreibung des Mittelalters sind. Aus diesem Auswahlprozess heraus entsteht eine Auswahl von 29 Begriffen, deren Vermittlung im Rahmen dieser Arbeit näher betrachtet wird.<sup>294</sup>

Nach Auswahl der Begriffe werden die Textstellen aus *Der kleine Ritter Trenk* herausgefiltert, an denen eine Vermittlung von Wissen zu dem entsprechenden Begriff stattfindet. Textstellen, in denen der Begriff zwar vorkommt, jedoch nur verwendet und seine Bedeutung nicht weiter vermittelt wird, werden hierbei

---

<sup>291</sup> Pöppel 2000, S. 21.

<sup>292</sup> Coppin 2002; Grant/Cappon 2002; Gravett 2001; Gravett/Dann 2005; Hoffmann 2008; Icher/Beck 2005; Jankrift 2011; Langley 2005; Lenz 2011; Tarnowski/Klaucke 2012.

<sup>293</sup> Vgl. Schwinghammer 2001, S. 132f.

<sup>294</sup> Siehe Anhang: Tabelle 6 – Begriffsvorkommen in gängigen Kindersachbüchern.

---

nicht betrachtet.<sup>295</sup> Anschließend werden die einzelnen Textstellen nach Begriffen sortiert und in Bezug auf Techniken und Strategien der Wissensvermittlung analysiert. Dabei wird besonders auf sprachliche Markierungen der einzelnen Techniken und Strategien innerhalb der konkreten Textstelle geachtet. Da der Fokus dieser Analyse auf der Umsetzung der einzelnen Techniken und Strategien liegt, werden die analysierten Textstellen entsprechend der eingesetzten Techniken und Strategien sortiert. Im Folgenden wird die Umsetzung und Gestaltung der Wissensvermittlungstechniken und -strategien exemplarisch an den Begriffserklärungen betrachtet. Dabei werden einzelne Passagen beispielhaft analysiert, um die konkrete Umsetzung darzustellen. Im Rahmen dieser Arbeit können jedoch nicht alle Textpassagen in Bezug auf alle Techniken und Strategien dargestellt werden, weshalb die ausgewählten detailliert betrachteten Textstellen die Umsetzung der jeweiligen Technik oder Strategie beispielhaft darstellen. Anschließend wird jeweils knapp darauf hingewiesen, welche Begriffe ebenfalls in der dargestellten Art und Weise im Text funktionieren, sodass sowohl eine eingehende als auch überblickende Betrachtung der Wissensvermittlung stattfinden kann. Eine Übersicht über das Vorkommen der einzelnen Techniken und Strategien finden sich zur Orientierung im Anhang dieser Arbeit.<sup>296</sup>

Um im Rahmen der Ergebniszusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse Aussagen über die relativen Häufigkeiten einzelner Techniken und Strategien sowie bestimmter Muster aus Wissensvermittlungstechniken und -strategien treffen zu können, werden *Tabelle 6 – Übersicht über die verwendeten Techniken zur Wissensvermittlung* und *Tabelle 7 – Übersicht über die verwendeten Strategien zur Wissensvermittlung* mit dem Statistikprogramm *SPSS* nach einzelnen Thesen ausgewertet und anschließend interpretiert. Dies ermöglicht es, einzelne Thesen in Bezug auf mögliche Muster hin zu überprüfen. Anhand von Kreuztabellen lassen sich so Aussagen über verschiedene Kombinationen aus

---

<sup>295</sup> Siehe Anhang: Tabelle 5 – Fundstellen der betrachteten Begriffe.

<sup>296</sup> Siehe Anhang: Tabelle 7 – Übersicht über die verwendeten Techniken zur Wissensvermittlung und Tabelle 8 – Übersicht über die verwendeten Strategien zur Wissensvermittlung.

---

Techniken und Strategien treffen. Hier ist jedoch anzumerken, dass durch Kreuztabellen keine verbindlichen Abhängigkeiten überprüft werden können.

Zunächst folgt eine kurze thematische Analyse der ausgewählten Begriffe mit anschließender Kategorisierung zu verschiedenen Metakategorien. Diese Analyse dient dazu, einen Überblick über die Themen der Wissensvermittlung zu erhalten. Bei der Auswertung der Analyse können so auch thematisch bedingte Auffälligkeiten in Bezug auf verwendete Strategien, die ebenfalls auf der inhaltlichen Ebene einzuordnen sind, markiert und gegebenenfalls interpretiert werden.

## 5.2. Thematische Analyse

Am Aufbau des Kinderbuchs lassen sich die thematischen Schwerpunkte des Romans besonders gut erkennen. Das Buch ist in vier Teile und diese wiederum in insgesamt 59 Kapitel untergliedert. Neben der übersichtlichen Nummerierung besitzen sowohl die Teile als auch die Kapitel thematische Überschriften, die den Inhalt des jeweiligen Kapitels oder Teils zusammenfassen. So lässt sich die Geschichte Trenks anhand der Teil-Überschriften *1. Teil Wie Trenk in die Stadt einzieht* (T:7), *2. Teil Wie Trenk in die Burg einzieht* (T:73), *3. Teil Wie Trenk ins Turnier zieht* (T:143) und *4. Wie Trenk auszieht, den Drachen zu schlagen* (T:205) nachverfolgen und die thematischen Schwerpunkte des Kinder-Sachromans erkennen. Diese liegen in den Themenbereichen des ländlichen und städtischen Lebens im Mittelalter, der ritterlichen Burg, des Turniers sowie des Abenteuers und des Kampfes. Auch Themen wie Freundschaft und Gerechtigkeit werden behandelt. Zudem stellt die Geschichte eine kindgerecht aufbereitete Kritik der damaligen Macht- und Herrschaftsverhältnisse dar. Diese Themen lassen sich hingegen nicht aus den Überschriften ableiten und erstrecken sich über die gesamte Romanhandlung.

Um allerdings einen Überblick über die thematischen Schwerpunkte der Begriffe, die für die Analyse ausgewählt wurden, zu erhalten, ist es sinnvoll, die ausgewählten Begriffe in thematische Kategorien einzuordnen. Die folgende Tabelle zeigt die Zuordnung der betrachteten Begriffe zu thematisch gewählten

Kategorien, die sich an den von Schwinghammer gewählten Kategorien orientieren. Schwinghammer verwendet diese Kategorien, um zu beschreiben, welche Begriffe des Mittelalters bis in die heutige Sprache hinein existieren, auch wenn diese orthographisch angepasst wurden und nur noch selten verwendet werden. Trotz der seltenen Verwendung sind solche Begriffe weiterhin erhalten geblieben, da sie sich für die Beschreibung des Mittelalters eignen, weil sie authentisch wirken und spezifische Bedeutungen am besten vermitteln können.<sup>297</sup> Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, die Begriffe aus *Der kleine Ritter Trenk* semantisch in die folgenden Kategorien einzuordnen.

Kategorie	Begriffe
<b>Berufs-/ Standesbezeichnung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bauer (in der Ritterzeit)</li> <li>• Burgkaplan</li> <li>• Büttel</li> <li>• Fürst</li> <li>• Gaukler</li> <li>• Knappe</li> <li>• Köhler</li> <li>• Page</li> <li>• Pferdeknecht</li> <li>• Pilger</li> <li>• Prinzipal</li> <li>• Stallmeister</li> </ul>
<b>Gebäude/ Gebäudeteil/ Gebäudeansammlung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bauernkate</li> <li>• Erker</li> <li>• Kapelle</li> <li>• Stadt (in der Ritterzeit)</li> </ul>
<b>Religion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Heilige Land</li> <li>• Christen</li> <li>• Juden</li> <li>• Moslems</li> </ul>
<b>Veranstaltungen/ Ereignisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwertleite</li> <li>• Tafelrunde</li> <li>• Turnier</li> </ul>
<b>Herrschafts-/ Besitzverhältnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundherr</li> <li>• Lehen</li> <li>• leibeigen</li> </ul>

<sup>297</sup> Vgl. Schwinghammer 2001, S. 132f.

Kategorie	Begriffe
<b>Sonstige (Rituale, Kleidung, Waffen)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minne</li> <li>• Wams</li> <li>• Rammbock</li> </ul>

Tabelle 4 – Thematische Kategorisierung der Begriffe

Die Begriffe können zunächst den vier Kategorien *Berufs- und Standesbezeichnungen*; *Gebäude, Gebäudeteile und Gebäudeansammlung*; *Herrschafts- und Besitzverhältnisse* sowie *Religion* zugeordnet werden. Die Kategorie *Sonstige* umfasst die Begriffe *Minne*, *Wams* und *Rammbock*, die in diesem Kontext jeweils in eine eigene Kategorie (*Rituale, Kleidung, Waffen*) eingeordnet werden müssten. Daher werden diese Begriffe, auf Grund der geringen Anzahl, unter *Sonstige* zusammengefasst, obwohl sie keiner gemeinsamen Kategorie angehören.

Auffällig ist an dieser Stelle, dass die Gruppe der *Berufs- und Standesbezeichnungen* die größte Gruppe darstellt. Daraus lässt sich schließen, dass besonders Wissen über die verschiedenen Berufsgruppen im Mittelalter vermittelt wird. Gebäude und religiöse Besonderheiten des Mittelalters rücken in Bezug auf die Anzahl der verwendeten Begriffe eher in den Hintergrund, auch wenn Trenks Erlebnisse in der Stadt den thematischen Schwerpunkt des ersten Teils darstellen. Zentrale Themen stellen hingegen die damaligen Herrschaftsverhältnisse und die Veranstaltung des Turniers dar, auch wenn sich dieser Fokus nicht in der Quantität der zu analysierenden Begriffe in diesen Kategorien widerspiegelt. Dies ist jedoch damit zu begründen, dass das Überwinden der Leibeigenschaft das zentrale Moment in der Geschichte des kleinen Bauernjungen Trenks darstellt und den Rahmen des Romans bildet. Weiterhin steht das Turnier im Mittelpunkt des dritten Teils und markiert den Wendepunkt der Überwindung der Leibeigenschaft, da der Lehensherr im Kampf von Trenks Freund besiegt wird, wodurch sich ebenfalls eine thematische Fokussierung feststellen lässt.

---

## 5.3. Analyse der Wissensvermittlungstechniken

In diesem Kapitel liegt der zentrale Fokus darauf, zu zeigen, wie Boie die einzelnen Techniken zur Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* verwendet. Dabei scheint es besonders spannend, hervorzuheben, welche Formulierungen Boie im Rahmen der einzelnen Techniken verwendet, um die jeweilige Technik umzusetzen und die Wissensvermittlung für den kindlichen Rezipienten ansprechend zu gestalten. Eine Übersicht über die einzelnen Techniken, die bei der Wissensvermittlung der einzelnen Begriffe verwendet werden, befindet sich in *Tabelle 7 – Übersicht über die verwendeten Techniken zur Wissensvermittlung* im Anhang, sodass ersichtlich wird, bei welchen Begriffen eine bestimmte Technik verwendet wird. Im Folgenden werden einzelne Techniken anhand von exemplarisch ausgewählten Textpassagen, in denen Wissen zu den hier ausgewählten Begriffen vermittelt wird, dargestellt und analysiert.

### 5.3.1. Reduktion der Informationsfülle

Eine Reduktion der Informationsfülle findet bedingt dadurch, dass es sich um ein Kinderbuch handelt, nahezu bei allen Begriffen – nämlich bei 26 von 29 betrachteten Begriffen – statt.<sup>298</sup> Die Informationen werden – wie bei Texten mit intendiertem kindlichen Rezipienten üblich – für Kinder nicht in wissenschaftlicher Vollständigkeit und Genauigkeit unter Betrachtung aller Facetten dargestellt. Allerdings lässt sich auch auf einer kindgerecht reduzierten Vermittlungsebene bei vielen Begriffen eine Reduktion der Informationsfülle feststellen. Die von Niederhauser als charakteristisch bezeichneten Heckenausdrücke oder Anführungszeichen<sup>299</sup> finden sich allerdings nicht im Zusammenhang mit der Reduktion der Informationsfülle.

Dass die Informationsfülle reduziert ist, zeigt sich jedoch an Begriffen, die stark vereinfacht oder nur aus einer ganz bestimmten Perspektive betrachtet werden. Eine starke Vereinfachung lässt sich an der Erklärung des Begriffs *Minne*

---

<sup>298</sup> Siehe Anhang: Tabelle 10 – Häufigkeit der Techniken.

<sup>299</sup> Vgl. Niederhauser 1999, S. 127.

---

feststellen. *Und jetzt ist endlich auch genug Zeit, dir zu erklären, was das Wort Minne bedeutet, nämlich nichts anderes als Liebe. Na, da kannte Trenk sich ja seit einiger Zeit aus.* (T:275) Der Begriff *Minne* (T:275) wird in *Der kleine Ritter Trenk* mit dem Wort *Liebe* (T:275) gleichgesetzt. Weitere Informationen dazu, was die spezifische Bedeutung des Wortes *Minne* angeht, finden sich nicht im Text. Dies ist damit zu begründen, dass es für den kindlichen Rezipienten nicht von Bedeutung ist, welche Rituale beispielsweise mit der höfischen *Minne* des Mittelalters einhergehen. Für den verwendeten Kontext, in dem der dem Kind zu erklärende Begriff *Minne* auftaucht, nämlich das sich wiederholende Lied Trenks,

*Und seh ich eine Burg mit Zinne  
(nur hin ganz fix, nur hin ganz fix!)  
und sitzt ein Ritterfräulein drinne  
(nur hin ganz fix, nur hin ganz fix!),  
dann klopft mein Herz vor wilder Minne,  
Pötzblitz und holdrio!  
Pötzbli-hi-hitz – und holdrio!* (T:275),

ist die Vereinfachung durch die Gleichsetzung mit dem Begriff *Liebe* ausreichend.

Bei der Darstellung des Begriffs *das Heilige Land* ist ebenfalls eine starke Vereinfachung bei seiner Erklärung zu beobachten. Hier findet die Reduktion allerdings nicht dadurch statt, dass der Begriff mit einem einzelnen bekannten Begriff gleichgesetzt wird, sondern dadurch, dass dieser Sachverhalt sehr verkürzt und vereinfacht dargestellt wird.

*[...] erzähle ich schnell, was das Heilige Land überhaupt war. Heute sagen wir Israel dazu, das hast du vielleicht schon mal in den Nachrichten gehört, und es liegt ziemlich weit weg, ganz am anderen Ende vom Mittelmeer, und das ist ja auch schon nicht so ganz in der Nähe. Das Heilige Land hieß Heiliges Land, weil Jesus dort durch die Gegend gezogen war, und überhaupt waren viele der Geschichten, die in der Bibel erzählt werden, dort passiert; und zu der Zeit, von der dieses Buch handelt, stritten sich gerade viele, viele Menschen darum, wer dort herrschen sollte, denn es war nicht nur das Heilige Land für die Christen, sondern auch für die Juden und für die Moslems, und wer das nun alles ist, kann ich dir an dieser Stelle wirklich nicht mehr erklären, sonst verpassen wir, wie die Geschichte weitergeht.* (T:125)

Die Erklärung beginnt zunächst mit einer Gleichsetzung des *Heiligen Landes* (T:125) mit dem Staat *Israel* (T:125), ähnlich der Gleichsetzung bei der Darstellung des Begriffs der *Minne*. Anschließend folgt eine stark vereinfachte

---

Beschreibung der geographischen Lage des Heiligen Landes. Dass es sich um eine Vereinfachung handelt, wird sprachlich durch die Formulierungen *es liegt ziemlich weit weg* (T:125) und *ist ja auch schon nicht so ganz in der Nähe* (T:125) markiert. Im Anschluss daran begründet der Erzähler, aus welchem Grund *das Heilige Land* (T:125) diesen Namen trägt. Auch hier wird stark vereinfacht und dies sprachlich durch die Passage *und überhaupt waren viele der Geschichten, die in der Bibel erzählt werden, dort passiert* (T:125) markiert. Anschließend folgt eine Einordnung des *Heiligen Landes* in den Kontext der damaligen Lebenswelt. Die Erklärung endet damit, dass zwar benannt wird, für welche Personenkreise das Heilige Land von Bedeutung war, die genannten Religionen werden jedoch explizit nicht weiter erklärt.

Hier lässt sich also insgesamt beobachten, dass die Informationsfülle des Begriffs des *Heiligen Landes* nicht durch das Weglassen verschiedener Perspektiven reduziert wird, sondern dadurch, dass die einzelnen Teilerklärungen zu den verschiedenen betrachteten Perspektiven in ihrer Fülle und Genauigkeit reduziert werden. Die Erklärung steht in *Der kleine Ritter Trenk* in Verbindung mit der Erklärung des Pilgers, der behauptet, auf dem Weg ins Heilige Land zu sein. (Vgl. T:125) Um den Fortgang der Geschichte zu verstehen, und damit die Frage nach Ziel und Dauer der Reise des Pilgers zu beantworten, reichen die oben genannten Teilinformationen zum Begriff des *Heiligen Landes* für den Rezipienten an dieser Stelle aus.

Der Begriff des *Burgkaplans*, der im Verlauf des Romans auch in der verkürzten Form des *Kaplans* (T:101) auftritt, kann stellvertretend für die Begriffe betrachtet werden, bei denen die Reduktion der Informationsfülle durch die Betrachtung einer einzelnen Perspektive zustande kommt. Der Burgkaplan wird in der Erzählung zunächst mit der Fähigkeit des Schreibens in Verbindung gebracht.

*Wenn man einander Nachrichten zukommen lassen wollte, schickte man [...] einen berittenen Boten, der ein Schreiben bei sich trug, und das las dann der Burgkaplan der ganzen Burg vor, denn selbst lesen konnte so ein Ritter damals meistens nicht so gut* (T:76f.)

---

Im weiteren Verlauf des Romans wird die Figur des Burgkaplans aus der Perspektive Trenks dargestellt, für den der Burgkaplan die Funktion eines Lehrers einnimmt. Dies wird besonders an Textpassagen wie *Darum saß er [Trenk] jetzt jeden Morgen mit dem Burgkaplan in einer Ecke des großen Saales und lernte Latein und Lesen und Schreiben, und vor allem lernte er gutes Betragen* (T: 101) oder *Trenk durfte an diesem Morgen ausnahmsweise den Unterricht beim Herrn Kaplan ausfallen lassen.* (T:137) deutlich. Diese Passagen zeigen anschaulich, dass es sich hier um die Perspektive Trenks handelt. Weitere Perspektiven auf den Burgkaplan werden in *Der kleine Ritter Trenk* nicht eingenommen. Aus diesem Grund finden sich auch keine weiteren Informationen zum Begriff des Burgkaplans, wie etwa die Information, dass es sich bei einem Kaplan um ein Mitglied des Klerus handelt. Allerdings sind auch keine weiteren als die in *Der kleine Ritter Trenk* dargestellten Informationen für das Verständnis der Handlungszusammenhänge der Geschichte notwendig, weshalb die Reduktion der Informationsfülle der Geschichte angemessen erscheint.

### 5.3.2. Reduktion der Informationsdichte

Die Reduktion der Informationsdichte wird bei 17 der 29 betrachteten Begriffe<sup>300</sup> verwendet und tritt daher häufig, jedoch nicht so häufig wie die Reduktion der Informationsfülle, auf. Anhand des Begriffs *Gaukler* lässt sich die Umsetzung dieser Technik aussagekräftig darstellen.

*"Ich bin ein Gaukler", sagte er. "Meine Leute ziehen durch die Lande und bringen die Menschen zum Lachen und zum Weinen." "Ein Gaukler?", fragte Trenk ehrfürchtig, denn Gauklern war er in seinem kleinen Dorf noch niemals begegnet, und er wusste darum auch nicht so genau, was die nun alles so machten. Und weil du das vielleicht auch nicht weißt, will ich es lieber erklären.* (T:31)

Die Darstellung beginnt zunächst mit einer Kurzdefinition durch die Figur Momme Mumm, der den Begriff *Gaukler* für den Protagonisten Trenk knapp erklärt, indem er einen *Gaukler* als jemanden beschreibt, der *Menschen zum Lachen und zum Weinen* (T:31) bringt. Eine eingehende Erklärung liefert im

---

<sup>300</sup> Siehe Anhang Tabelle 10 – Häufigkeit der Techniken; Angaben, welche Begriffe durch die Technik der Reduktion der Informationsdichte vermittelt werden, sind der Tabelle 7 – Übersicht über die verwendeten Techniken zur Wissensvermittlung zu entnehmen.

---

Anschluss daran der Erzähler und greift dabei auf viele Beispiele zurück, um die Informationsdichte zu reduzieren und die Information dadurch in den Gesamtkontext einzuordnen.

*Es gab ja noch kein Fernsehen damals und keine Kinos und noch nicht mal Theater. Aber manchmal wollten die Menschen eben trotzdem ihren Spaß haben, und darum zogen die Gaukler von Stadt zu Stadt und führten den Bürgern lustige kleine Theaterstücke vor oder ihre Zaubertricks und jonglierten mit Äpfeln und Eiern, und dann gab es ein Gedränge auf dem Marktplatz, wie du es dir gar nicht vorstellen kannst. Und wenn die Herren Ritter und die Damen Ritterfräulein auch mal ein bisschen Unterhaltung suchten, luden sie die Gaukler zu sich auf die Burg, und dann gab es zum Lohn vielleicht sogar ein echtes Goldstück oder wenigstens ein paar Silbermünzen. Aber in den kleinen Dörfern auf ihrem Weg zeigten die Gaukler ihre Kunststücke natürlich nicht, weil die Bauern so arm waren, dass sie die Vorführung niemals hätten bezahlen können, da wäre es ja Zeitverschwendung gewesen. Und darum hatte Trenk auch noch niemals einen Gaukler gesehen und sein Vater und seine Mutter und alle die anderen Leute in seinem Dorf hatten das auch nicht (T:31).*

Zunächst wird die von der Figur Momme Mumm gegebene Information *Meine Leute ziehen durch die Lande* (T:31) durch den Erzähler aufgegriffen und in den Kontext der Unterhaltung eingeordnet. Dies geschieht über die Ausführung verschiedener Unterhaltungsmedien: *Es gab ja noch kein Fernsehen damals und keine Kinos und noch nicht mal Theater. Aber manchmal wollten die Menschen eben trotzdem ihren Spaß haben, und darum zogen die Gaukler von Stadt zu Stadt* (T:31). Auch die Information Momme Mums, dass die Gaukler *Menschen zum Lachen und zum Weinen* (T:31) bringen, wird durch den Erzähler erneut aufgegriffen, wodurch die Informationsdichte reduziert wird. Dieser expliziert, auf welche Weisen die Gaukler dies tun, nämlich durch *lustige kleine Theaterstücke* (T:31), *Zaubertricks* (T:31) und das *Jonglieren mit Äpfeln und Eiern* (T:31). Anschließend geht der Erzähler auf die Art und Weise der Bezahlung ein und verortet diese zusätzlich in den Gesellschaftsschichten, wodurch ebenfalls eine Reduktion der Informationsdichte entsteht. Für Experten ist die Information, dass *die Bauern so arm waren, dass sie die Vorführung niemals hätten bezahlen können* (T:31) nicht von Nöten, da diese den Kontext der Besitzverhältnisse und der Stellung von Bauern in der damaligen Gesellschaft durch ihr Vorwissen bereits abdecken und die Motivation der Gaukler daher

---

einordnen können. Für den kindlichen Leser, der diesen Kontext nicht zwingend abrufen kann, gilt es daher, zu explizieren und darzustellen, weshalb Trenk noch nie einem Gaukler begegnet ist. Durch diese Ausgestaltung bei der Vermittlung des Begriffs *Gaukler* werden die für den kindlichen Leser bedeutenden Informationen entzerrt, wodurch sie sich besser aufnehmen lassen.

### 5.3.3. Redundanz

Die Vermittlung von Wissen zu Begriffen kann auch durch eine redundante Textgestaltung unterstützt werden, wenn beispielsweise wichtige Informationen wiederholt werden. Dadurch wird die Wichtigkeit der entsprechenden Information betont. Die Technik der Redundanz wird bei 16 von 29 Begriffen zur Vermittlung des jeweiligen Begriffswissens genutzt.

Der Begriff des Fürsten wird im Verlauf des Sachromans mehrfach mit den Verben *bestimmen* und *entscheiden* verwendet, sodass die Funktion und Stellung des Fürsten als *Chef des ganzen Landes* (T:168) oder als *Landesherrn* (T:180) betont und hervorgehoben wird. Bei der Verlesung der einzelnen Turnierregeln zeigt sich die redundante Information sogar immer in Form des gleichen sprachlichen Musters:

*So lautet die erste Regel, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt! [...] Zweite Regel, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt! [...] Dritte Regel, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt! [...] Und diese Regeln sollen gelten für jeden, der sich dem Kampf stellt, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt! (T:169f.)*

Doch auch im Folgenden wird der Fürst weiter mit den Verben *bestimmen* und *entscheiden* verknüpft, wenn beispielsweise die Figur des Fürsten das Turnier eröffnet und bekannt gibt: *Und nun bestimme ich, wer das Turnier beginnen darf* (T:171). Auch im vierten Teil von *Der kleine Ritter Trenk* wird das Moment des Bestimmens und Entscheidens redundant durch die Figur des Fürsten selbst aufgegriffen. Dieser verkündet gegenüber der Figur des Ritters Wertolt: *Das wünscht sich der Knabe und das bestimme ich, Euer Fürst, denn ich darf entscheiden in diesem Land* (T:273) und gegenüber der Figur Trenks: *In diesem Land bin ich der Fürst und ich darf entscheiden, und ich entscheide, dass du beim Ritter Wertolt einen Wunsch frei hast* (T:272). Unter Betrachtung dieser

---

Textpassagen ist festzustellen, dass die Information, der Fürst besitze das Recht, verbindliche Entscheidungen zu treffen, redundant vermittelt wird.

Der Begriff *Schwertleite* wird ebenfalls redundant vermittelt. Dabei werden die Aspekte, dass der junge Ritter bei dem Fest der Schwertleite nicht nur sein Schwert erhält, sondern diesem auch einen Namen geben darf, besonders betont. Diese Informationen erhält der Leser auf Seite 101 erstmalig, wenn der Erzähler erklärt:

*Erst mit zwanzig Jahren war aus dem Pagen zuerst ein Knappe und dann ein richtiger Ritter geworden, und es gab ein großes Fest, das hieß Schwertleite, und alles war sehr feierlich und der junge Ritter bekam sein eigenes Schwert, dem durfte er dann sogar einen Namen geben. (T:101)*

Auf den Seiten 158 und 182 werden diese Informationen zum Begriff Schwertleite erneut dargestellt. Zunächst wird die Information, dass die erstmalige Schwertübergabe an einen jungen Ritter durch die Schwertleite vollzogen wird, im Begründungszusammenhang mit dem Besitz einer Rüstung wieder aufgenommen. Der Erzähler begründet den Sachverhalt, dass Trenk selbst eine Rüstung besitzt, damit, dass er erklärt:

*Denn ein Page, das hast du vielleicht schon verstanden, besaß selbst noch keine Rüstung und ein Knappe auch noch nicht, denn erst wenn ihm zur Schwertleite sein Schwert übergeben wurde, bekam der junge Ritter auch die Rüstung. (T:158)*

Auf Seite 182 wird dann der Aspekt der Namensgebung hervorgehoben, in dem dieser als Begründung genutzt wird, warum sich der Ritter Wertolt nicht von seinem Schwert trennen möchte, obwohl er dies offiziell an den Sieger des Kampfes verloren hat.

*Du weißt ja noch, dass das Schwert für einen Ritter eine ganz besondere Bedeutung hatte und dass er ihm bei seiner Schwertleite sogar einen Namen geben durfte; und darum war es für jeden Ritter natürlich ganz besonders schwer, sich ausgerechnet von seinem Schwert trennen zu müssen. (T:182)*

Dabei verweist der Erzähler durch die Formulierung *Du weißt ja noch* (T:182) explizit darauf, dass dieser Aspekt dem Kind schon geläufig ist, da er bereits zuvor schon einmal erklärt wurde. Der Leser erfährt durch die Technik der Redundanz nichts Neues, es wird jedoch durch die Wiederholung vermittelt, dass

---

die gegebenen Informationen von Bedeutung sind. Zudem lassen sich die Informationen durch die wiederholte Darstellung besser behalten.

#### 5.3.4. Umgang mit Fachbegriffen

Bei der Betrachtung des Umgangs mit Fachbegriffen ist zunächst festzuhalten, dass keine Ausgliederung der Erklärung aus dem Text durch einen gesonderten Kasten stattfindet. Ebenso finden sich auch keine Hinweise graphischer Darstellungsart, die Fachbegriffe als solche kennzeichnen. Es werden weder Anführungszeichen, Unterstreichungen oder Fettdruck noch andere graphische Mittel verwendet, um bestimmte Begriffe hervorzuheben. Lediglich eine kursive Schreibweise ist an manchen Stellen zu beobachten, wenn ein Wort beim Vorlesen besonders betont werden soll, wie die Wörter *er* (T:28) und *das Mädchen* (T:28) in dem Satz:

*Das war Trenk nun eigentlich gar nicht recht, denn er [kursive Hervorhebung durch die Verfasserin] hatte ja das Mädchen [kursive Hervorhebung durch die Verfasserin] beschützen wollen, und nun tat sie so, als wäre es ganz genau umgekehrt. (T:28)*

Solche Hervorhebungen stellen jedoch einige, wenige Ausnahmen dar und sind unabhängig von der Wissensvermittlung zu sehen. Bei der Wissensvermittlung sind im angemessenen Umgang mit Fachbegriffen verschiedene, in Kapitel 4.3.4 bereits ausführlich dargestellte, Erklärungsmöglichkeiten zu berücksichtigen.<sup>301</sup> Diese werden im Folgenden exemplarisch an einzelnen Begriffen expliziert und dargestellt.

Zunächst möchte ich die Begriffe *Stadt*, *Lehen* und *Bauer* untersuchen. Dabei wird betrachtet, ob ein Begriff explizit oder implizit vermittelt wird, ob das Erklärungsmuster anaphorisch oder kataphorisch ist und ob es sich bei dem jeweils betrachteten Begriff um eine eingehende Definition oder eine Kurzdefinition handelt. Betrachtet man den Begriff der *Stadt*, so lässt sich zunächst feststellen, dass die Wissensvermittlung zu diesem Begriff

---

<sup>301</sup> Die Kategorie des umschreibenden Weglassens wird im Rahmen dieser Analyse nicht betrachtet, da die Analyse im ersten Schritt bestimmte Begriffe auswählt, und erst anschließend nach den dazugehörigen Erklärungsmustern sucht. Dies hat zur Folge, dass die gewählte Methode diesen Umgang mit Fachbegriffen nicht berücksichtigen kann, da das Fachwort fehlt und daher die Erklärungen nicht mit in die Untersuchungen aufgenommen werden können.

---

hauptsächlich auf den Seiten 27 und 37 und damit besonders konzentriert stattfindet:

*"Das ist die Stadt?", fragte Trenk [...] "So groß ist die Stadt?" Dabei muss ich dir sagen, dass da unten zu seinen Füßen in Wirklichkeit eine sehr, sehr kleine Stadt lag, über die du bestimmt nur gelacht hättest. Du kennst ja sogar Hochhäuser mit Fahrstühlen und solche Sachen, die es damals noch gar nicht gab, aber für Trenk war eben auch die kleine Stadt das Allergrößte, was er in seinem Leben bisher gesehen hatte. Sie hatte immerhin eine Stadtmauer mit Schießscharten und acht Türmen an den Ecken, auf denen in der Nacht die Wachen mit ihrer Armbrust standen, und vorne und hinten waren in der Mauer zwei Tore eingelassen, die jede Nacht fest verriegelt wurden, damit niemand die Bürger im Schlaf überfallen konnte. (T:27)*

Der Begriff der *Stadt* wird zuerst genannt, die weitere Darstellung des Begriffs folgt anschließend, was bedeutet, dass hier ein anaphorisches Erklärungsmuster vorliegt. Allerdings ist der Begriff *Stadt* an sich dem kindlichen Leser bekannt, weshalb es bei der nachfolgenden Erklärung um die Abgrenzung der heutigen Stadt von der Stadt im Mittelalter geht. Trotz des anaphorischen Erklärungsmusters beginnt die Erklärung mit dem Kind vertrauten Elementen, wie *Hochhäuser mit Fahrstühlen* (T:27). Im Anschluss daran wird explizit und ausführlich erklärt, wie die mittelalterliche Stadt in dem Sachroman aufgebaut ist. Anhand dieses Abschnitts ist zu erkennen, dass hier eine explizite, eingehende Definition mit anaphorischem Erklärungsmuster vorliegt. Auch auf Seite 37 wird zu Beginn der Erklärung ein Vergleich zwischen der heutigen kleinen Stadt und der damaligen kleinen Stadt gezogen: *Nun musst du nicht glauben, dass so eine kleine Stadt damals genauso aussah, wie eine kleine Stadt heute aussieht* (T:37). Anschließend folgt eine eingehende Darstellung mit vielen Beispielen, die explizit beschreiben, wie die Stadt damals aussah.

*Die Fachwerkhäuser waren niedrig und schmal und lehnten sich manchmal so windschief aneinander, dass man Angst bekam, sie würden umfallen, und die Gassen zwischen den Häusern waren so eng, dass man auch in ihrer Mitte kaum den Himmel sehen konnte; denn so viel Platz gab es ja nun nicht innerhalb der Stadtmauern, dass man allzu viel davon für breite Straßen hätte vergeuden können. (T:37)*

Der Begriff *Lehen*, der in *Der kleine Ritter Trenk* nur einmal verwendet wird, ist hingegen implizit in Form einer Kurzdefinition im Text zu finden. Die Figur von

---

Trenks Vater Haug befindet sich im Gespräch mit der Figur des Büttels, als der Vater diesem entgegnet: *“Wenn der Herr Ritter nicht begreift, dass das Land, das er mir zum Lehen gegeben hat, so [...] armselig ist, dass die magere Ernte nicht einmal ausreicht, um mich und meine Familie satt zu machen”* (T:14). Hier ist zu beobachten, dass der Begriff *Lehen* nicht explizit erklärt wird, sondern dass er durch die umgebenden Wörter *das Land, das er mir [...] gegeben hat* (T:14) implizit definiert wird. Da die Definition keinen vollständigen Satz umfasst, sondern sich lediglich auf einen Nebensatz beschränkt, handelt es sich in diesem Fall um eine Kurzdefinition.

Die Wissensvermittlung des Begriffs *Bauer* greift sowohl auf implizite als auch auf explizite Erklärungsmuster zurück. Ebenso lassen sich dabei sowohl anaphorische als auch kataphorische Erklärungsmuster beobachten. Die Definition des Begriffs *Bauer* entfaltet sich von Seite 9 bis Seite 11 und von Seite 17 bis Seite 19. Dies ist ein Merkmal der impliziten Definition. Allerdings finden sich innerhalb dieser Entfaltung kleinere explizite Passagen:

*In der Zeit, von der ich erzählen will, gehörten den Bauern nämlich das Land, das sie bebauten, und die Kühe, die sie molken, und die Schweine, die sie schlachteten, kein bisschen; auch nicht die Katen, in denen sie wohnten, und nicht einmal sie selbst und ihre Frauen und ihre Kinder.* (T:9)

In dieser Passage wird neben der expliziten Darstellung der Besitzverhältnisse auch erklärt, welche Aufgaben Bauern in der damaligen Zeit zu bewältigen hatten. Anhand der Formulierung *In der Zeit, von der ich erzählen will* (T:9) wird durch den Erzähler explizit angesprochen, dass der Begriff des *Bauern* dem Kind zwar generell geläufig ist, im Kontext des Romans jedoch eine veränderte Bedeutung aufweist. Auf Seite 10 wird der Begriff des *Bauern* dann implizit mit dem Begriff *leibeigen* verknüpft, indem der Erzähler seinen Satz mit *Ja, so war das damals, wenn man ein leibeigener Bauer war* (T:10) beginnt. An dieser Stelle lässt sich auch ein kataphorisches Erklärungsmuster erkennen, da der Begriff *leibeigener Bauer* der Erklärung des Sachverhalts hintenangestellt ist.

Im weiteren Verlauf wird durch die Verwendung von Beispielen implizit dargestellt, dass Bauern damals sehr arm waren. An Textstellen, wie *Du hast ja*

---

*wohl nicht geglaubt, dass arme Bauern damals ein richtiges Bett hatten (T:18) und glaub bloß nicht, dass so ein armer Bauer genug Geld für Kerzen gehabt hätte (T:17), ist dies besonders anschaulich zu erkennen. Zusätzlich findet sich in der zuletzt betrachteten Textpassage durch die Formulierung *armer Bauer* (T:17) ein expliziter Verweis auf die Armut der Bauern. Im Zusammenhang mit der Wissensvermittlung des Begriffs *Bauer* lässt sich daher feststellen, dass die verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten von Fachbegriffen in *Der kleine Ritter Trenk* auch miteinander kombiniert werden, sodass sich eine abwechslungsreiche Darstellungsweise ergibt.*

Bei einer Reihe von Begriffen<sup>302</sup> lassen sich hinweisende Formulierungen finden, die dem kindlichen Leser signalisieren, dass im Folgenden ein Fachbegriff bzw. ein wichtiger oder neuer Begriff erläutert wird. Betrachtet man den Begriff des *Büttels* unter diesem Aspekt, so findet man die Formulierungen *Nun weißt du vielleicht nicht, was ein Büttel ist* (T:13) und *So ein Büttel* (T:13), die darauf hinweisen, dass etwas erklärt wird und dies in diesem Fall mit dem Begriff *Büttel* benennen. Damit wird implizit auch darauf hingewiesen, dass es sich um einen Fachbegriff handelt.

Ähnlich funktioniert die hinweisende Formulierung bei dem Begriff *Erker*. Durch das Einbinden des Begriffs *Erker* in die Formulierung *Vielleicht kannst du dir schon denken, was der Erker war* (T:129) wird der Begriff sprachlich hervorgehoben und dadurch betont. Die Betonung und Aufmerksamkeitslenkung auf den Begriff *Erker* weist damit darauf hin, dass es sich um einen speziellen Begriff aus dem Mittelalter handelt.

Bei dem Fachbegriff *Minne* arbeitet der Text ebenfalls mit dem Mittel der hinweisenden Formulierung. Dazu beginnt der Erzähler nach der Verwendung des Wortes *Minne* durch Trenk in einem Lied, das dieser singt, mit den Worten *nun hätte ich dir eigentlich gerne erklärt, was das Wort Minne bedeutet* (T:65). Indem der Erzähler explizit hervorhebt, was er dem Kind gerne erklären würde, wird durch das Verb *erklären* bereits vermittelt, dass ein Begriff, nämlich *Minne*,

---

<sup>302</sup> Büttel, Christen, das Heilige Land, Erker, Fürst, Gaukler, Juden, Köhler, Minne, Moslems, Pilger, Schwertleite.

---

neu ist und damit im Kontext des Kinder-Sachromans einen Fachbegriff darstellt. Da der Begriff an dieser Stelle nicht erklärt wird, findet sich an späterer Stelle fast die gleiche Formulierung noch einmal. Dabei werden bei der zweiten Formulierung *und nun hätte ich dir eigentlich gerne endlich erklärt, was das Wort Minne bedeutet* (T:210) die gleichen Wörter in der Funktion der hinweisenden Formulierung gebraucht. Es ist nicht erstaunlich, dass auch beim dritten Erklärungsanlauf, bei dem das Kind erfährt, was der Begriff *Minne* bedeutet, ebenfalls eine ähnliche Wortwahl, nämlich *Und jetzt ist endlich auch genug Zeit, dir zu erklären, was das Wort Minne bedeutet* (T:275), getroffen wird. Durch das Einklammern des Wortes *Minne* zwischen die Wörter *Wort* (T:65) und *bedeutet* (T:65) wird der Fachwortcharakter des Begriffs *Minne* bei jedem Erklärungsanlauf durch den Erzähler besonders betont.

Durch die Verwendung des Verbs *erklären* wird auch bei dem Begriff *Gaukler* darauf hingewiesen, dass es sich dabei um einen Fachbegriff handelt.

*"Ein Gaukler?", fragte Trenk ehrfürchtig, denn Gauklern war er in seinem kleinen Dorf noch niemals begegnet, und er wusste darum auch nicht so genau, was die nun alles so machten. Und weil du das vielleicht auch nicht weißt, will ich es lieber erklären.* (T:31)

Der Begriff des *Gauklers* wird zunächst durch die Frage Trenks und die wörtliche Rede hervorgehoben. Durch den anschließenden Kommentar des Erzählers, der auf den Wissensstand Trenks Bezug nimmt, wird indirekt die Frage gestellt, was besagte *Gaukler nun alles so machten* (T:31). Dieses Verfahren lenkt die Aufmerksamkeit auf den Begriff. Durch die anschließende Einschätzung des Vorwissens des Kindes durch den Erzähler *Und weil du das vielleicht auch nicht weißt* (T:31) wird die Frage Trenks zur Frage des Lesers, der auf diese Weise animiert wird, die Antwort in den folgenden Textpassagen zu finden. Die Betonung, dass es sich um einen Fachbegriff handelt, wird dann durch das Verb *erklären*, das impliziert, dass es sich zumindest um einen dem Leser unbekanntem Begriff handelt, gesetzt.

Auffällig ist bei der Betrachtung dieser Technik, dass die Begriffe nicht explizit als Fachwort, Fachbegriff oder Begriff gekennzeichnet werden. Durch die

---

Verwendung des Verbs *erklären* und Formulierungen, die explizit auf die Wortbedeutung verweisen, wie *was das Wort Minne bedeutet* (T:275), lässt sich jedoch trotzdem explizit auf den Fachbegriffscharakter eines Begriffs hinweisen. Es wird also explizit angesprochen, dass etwas im Folgenden erklärt wird; dass es sich dabei um einen wichtigen Begriff oder Fachbegriff handelt, wird darin impliziert.

Eine weitere Form des Umgangs mit Fachbegriffen stellt die Technik, den Leser auf eine mögliche Scheinverständlichkeit hinzuweisen, dar. An der Darstellung des Begriffs *Bauer* lässt sich erkennen, dass explizit ein Hinweis auf eine mögliche Scheinverständlichkeit dieses Begriffs gegeben wird. Der Erzähler erklärt dem kindlichen Rezipienten:

*Trenks Vater war nämlich ein Bauer, und wenn du jetzt denkst, dass das doch gar keine so üble Sache war (auch wenn es damals natürlich noch keine Traktoren und keine großen Mähdrescher gab), dann muss ich dir leider sagen, dass Bauern es in den alten Zeiten ganz und gar nicht so schön hatten, wie du vielleicht glaubst.* (T:9)

Dabei beschreibt der Erzähler zunächst die vermutete Sichtweise des Kindes und kennzeichnet diese durch die Wörter *und wenn du jetzt denkst, dass das doch gar keine so üble Sache war* (T:9). Anschließend weist er dann durch die Formulierung *dann muss ich dir leider sagen, dass Bauern es [...] gar nicht so schön hatten, wie du vielleicht glaubst* (T:9) darauf hin, dass es sich dabei um eine nicht zutreffende Sichtweise handelt.

Gute Beispiele für unerklärte Fachbegriffe in *Der kleine Ritter Trenk* stellen die Begriffe *Christen*, *Juden* und *Moslems* (T:125) dar. Durch die Verwendung der Begriffe in Verbindung mit der Formulierung *wer das nun alles ist* (T:125) kann sich der Leser erschließen, dass es sich bei den genannten Bezeichnungen um Begriffe handelt, die Personengruppen beschreiben. Eine weitere Kenntnis der Bedeutung dieser Begriffe ist für den Verlauf der Geschichte jedoch irrelevant, weshalb diese Begriffe zwar in Verbindung mit dem Begriff des *Heiligen Landes* (Vgl. T:125) erwähnt werden, der Erzähler aber explizit darauf hinweist, dass diese Begriffe an dieser Stelle nicht erklärt werden können. Die Begründung dessen leitet den Fortgang des Romans wieder ein, in dem der Erzähler anführt:

---

*und wer das nun alles ist, kann ich dir an dieser Stelle wirklich nicht mehr erklären, sonst verpassen wir, wie die Geschichte weitergeht.* (T:125). Hierbei gibt der Erzähler vor, dass die Erzählzeit gleich der erzählten Zeit sei und gibt dies als Begründung an, die Begriffe nicht zu erläutern, anstatt explizit zu begründen, dass die Begriffe im Rahmen der Geschichte unwichtig seien.

Ebenfalls unerklärt bleibt der Begriff *Pferdeknecht* (T:77), da sich der Leser diesen selbst erschließen kann. Zum ersten Mal wird der Begriff des *Pferdeknechtes* auf Seite 77 verwendet. An dieser Stelle wird die Ankunft Trenks, des Ritters Dietz von Durgelstein und Zinks, der als *Pferdeknecht* ausgegeben wird, auf der Burg des Ritters Hans von Hohenlob verkündet. Der Leser erfährt im Zuge dessen jedoch nicht, was der Begriff *Pferdeknecht* bedeutet. Im weiteren Verlauf der Ereignisse auf der Burg des Ritters Hans wird das ungewöhnliche Verhalten des vermeintlichen *Pferdeknechtes* thematisiert. Hier kann der Leser an einigen Textpassagen aus den genannten Zusammenhängen Hinweise auf die Bedeutung des Begriffs erlangen. Dazu zählen die Aussage der Figur des Stallmeisters *Der Pferdeknecht Eures Schwagers, [...] [w]ir haben ihm gesagt, wo er das Ross seines Herrn versorgen kann, aber er will [...] nicht* (T:82) und der Kommentar der Figur *Thekla Irgendwer musste sich ja um das Pferd meines Onkels kümmern, wenn sein Idiot von Pferdeknecht dass nicht kann!* (T:85). Aus diesen Aussagen kann der Leser implizit schließen, dass es die Aufgabe eines *Pferdeknechtes* ist, die Pferde zu versorgen. Zudem lässt sich auch aus dem Verhalten des Ritters Dietz eine weitere Information zur Stellung des *Pferdeknechts* ableiten. Der Erzähler hebt diese Textpassage besonders hervor: *Das kannte man ja schon, aber du weißt, dass sein Vater ihn unmöglich mit zu sich aufs Pferd nehmen konnte, weil ein Ritter das damals mit einem Pferdeknecht einfach nicht tat* (T:94). Durch diese indirekten Hinweise lässt sich argumentieren, dass der Begriff des *Pferdeknechts* eine Mischung aus unerklärtem und implizit erklärtem Fachwort darstellt. Dadurch, dass der Erzähler explizit durch die Formulierung *aber du weißt, dass* (T:94) darauf hinweist, dass der Leser bereits Vorwissen besitzt, tendiert die Mischform des Erklärungsmusters zur Seite des unerklärten Fachbegriffs. Dies basiert auf der Annahme, dass der Begriff unerklärt bleibt, da

---

er als voraussetzbar oder zumindest durch den Grad der Bildung des Kindes als erschließbar gewertet werden kann.

Auch der Begriff der *Tafelrunde* muss bei der Betrachtung des Korpus zu den unerklärten Fachbegriffen gezählt werden. Der Begriff wird im gesamten Buch nur einmal verwendet und dies beiläufig.

*"Na, da hoffe ich, dass sie mir meine Karpfen nicht erschreckt haben", sagte Hans vom Hohenlob, und jetzt stieg er gemeinsam mit dem Rest der Tafelrunde wieder die Treppe zum Saal nach oben, um das Festmahl in aller Ruhe fortzusetzen. (T:91)*

Hier ist es jedoch nicht so eindeutig, ob der Begriff weggelassen wird, weil er für die weitere Romanhandlung nicht von Bedeutung ist oder weil Boie davon ausgeht, dass der Begriff den Rezipienten bekannt ist oder, dass sich diese die Bedeutung des Begriffs durch die Zerlegung des Kompositums in *Tafel* und *Runde* herleiten können. Da der Begriff der *Tafelrunde* jedoch semantisch mehr ausdrückt als sich aus den beiden Einzelbedeutungen ergibt, erscheint es mir sinnvoll, anzunehmen, dass der Begriff unerklärt bleibt, da für das Textverständnis in diesem Kontext nur relevant ist, dass Ritter Hans gemeinsam mit der restlichen Gesellschaft das Mahl fortsetzt. Die spezifische Bedeutung von *Tafelrunde* ist an dieser Stelle für das Textverständnis nicht notwendig.

Eine Mischform aus unerklärtem Fachbegriff und impliziter Erklärung lässt sich anhand des Begriffs des *Stallmeisters* beobachten. Die Figur des *Stallmeisters* tritt zunächst unerklärt im Roman auf.

*"Der Pferdeknecht Eures Schwagers, edler Herr Ritter", rief der Stallmeister von unten. "Wir haben ihm gesagt, wo er das Ross seines Herrn versorgen kann, aber er will und will nicht [...]." [...] "Dann wird es wohl am besten sein, wenn du das Ross unseres Gastes selbst versorgst, Stallmeister, denn so ein Tier soll ja nicht darunter leiden, wenn es unter dem Gesinde Unklarheiten gibt." (T:82)*

Hier ist davon auszugehen, dass sich die kindlichen Rezipienten die Bedeutung vom *Stallmeister* erschließen können. Dies wird durch die umstehenden Wörter wie *Ross*, *Pferdeknecht* und *versorgen* noch verstärkt. Ob es zu den Aufgaben des *Stallmeisters* gehört, das Pferd zu versorgen, ist an dieser Stelle jedoch noch strittig. Erst im weiteren Verlauf des Romans werden die Aufgaben des

---

Stallmeisters näher beschrieben, weshalb man von einer Mischform zwischen unerklärtem Fachbegriff und impliziter Definition sprechen kann. *Beim Stallmeister lernte er [Trenk] nämlich, wie man ein Pferd aufzäumt und sattelt und ihm die Hufe auskratzt und was man sonst noch so alles über Pferde wissen muss* (T:101f.). Besonders auffällig ist dabei, dass die Rolle des Stallmeisters aus der Sicht des kindlichen Protagonisten betrachtet wird. Dadurch wird nur ein Aspekt des Stallmeisters beleuchtet, weshalb man hier einen Anknüpfungspunkt zur Strategie der narrativen Präsentation sehen kann.

Das Phänomen der Doppelterminologie lässt sich am Begriff des *Prinzipals* beobachten. Der Begriff des *Prinzipals* wird in *Der kleine Ritter Trenk* zunächst viermal verwendet, ohne diesen zu erklären. Erst als die Figur des Prinzipals sich selbstverständlich am Essen Trenks und Momme Mumms bedient, ohne vorher zu fragen, ob er dies dürfe, wird dieses von der Norm abweichende Verhalten durch die Bedeutung des Begriffs *Prinzipal* begründet. Dazu wird eine Doppelterminologie in der Formulierung *So ist das nämlich, wenn man der Prinzipal ist, denn das bedeutet nichts anderes als der Boss.* (T:47) verwendet. Hier findet eine Erklärung über einen bedeutungsgleichen Begriff in Verbindung mit einer Kurzdefinition statt.

Weitere Doppelterminologien finden sich bei dem Begriff *Minne* (T:275), der mit dem Begriff *Liebe* (T:275) gleichgesetzt wird, bei dem Begriff des *Fürsten* (T:180), für den die Bezeichnung *Landesherr* (T:180) synonym verwendet wird und bei dem Begriff des *Grundherren* (T:13), der mit der Berufsbezeichnung des *Ritters* (T:13) gleichgesetzt wird. Zudem erfährt auch der Begriff *das Heilige Land* (T:125) eine Doppelterminologie durch die Zuordnung des Namens *Israel* (T:125). Bei den Begriffen *Wams* und *Erker* lässt sich ebenfalls eine Doppelterminologie beobachten, auch wenn diese weniger eindeutig erscheinen wie die zuvor dargestellten Doppelterminologien. Der Begriff *Wams* (T:163) wird mit dem Begriff *Kleider* (T:163) übersetzt; der Begriff des *Erkers* (T:129) mit *Toilette* (T:129).

Bei dem Begriff *Wams* kann man neben der Doppelterminologie auch die Technik der sprachlichen Anknüpfung mittels eines Wortspiels erkennen. Der

---

Begriff *Wams* wird mit dem Sprichwort *Kleider machen Leute* (T:163) verknüpft, sodass aus der Darstellung des Begriffs deutlich wird, dass sich die *armseligen Kleider* (T:77) eines Bauern grundlegend von der Kleidung eines Rittersohns, nämlich dem *teuren Wams* (T:58) / *samtenen Wams* (T:60) / *blausamtenem Wams* (T:57) unterscheiden.

Auch bei der Vermittlung des Begriffs *leibeigen* werden sprachliche Anknüpfungen genutzt. Hierbei wird ein werkimmanentes *Sprichwort* (T:222) etabliert, das auch als *heilige Wahrheit* (T:11) bezeichnet wird, nämlich: *Leibeigen geboren, leibeigen gestorben, leibeigen ein Leben lang.* (T:11). Diese Formel wird in *Der kleine Ritter Trenk* siebenmal<sup>303</sup> verwendet, bis es schließlich durch die Figur des Fürsten modifiziert wird. Dies geschieht, indem er das Sprichwort durch das Ersetzen von *leibeigen gestorben* (T:11) durch den Ausdruck *als Ritter gestorben* (T:272) und das Ersetzen von *leibeigen ein Leben lang* (T:11) durch den Ausdruck *tapfer ein Leben lang* (T:272) verändert. Die Überwindung des Sprichwortes stellt gleichzeitig die Überwindung der Determiniertheit der Familie Trenks aus der Leibeigenschaft dar. Da die Formel nur inhaltlich modifiziert wird, ihren sprachlichen Charakter jedoch beibehält, wird die Technik der sprachlichen Anknüpfung an dieser Stelle ebenfalls besonders deutlich.

### 5.3.5. Metaphern und Vergleiche

Bei der Betrachtung der Textpassagen zur Vermittlung des Begriffswissens der ausgewählten Begriffe fällt auf, dass keine Metaphern zur Wissensvermittlung verwendet werden. Vergleiche finden sich jedoch häufig. Die Technik des Vergleichs wird bei 14 von 29 Begriffen<sup>304</sup> eingesetzt, um Begriffswissen zu vermitteln. Die Technik des Vergleichs wird an den Begriffen *Rammbock*, *Bauernkate*, *Erker*, *Bauer*, *Stadt*, *Büttel*, *Fürst*, *Köhler* sowie *Page* und *Knappe* im Folgenden exemplarisch betrachtet.

---

<sup>303</sup> Vgl. T:11, T:17, T:18, T:99, T:222, T:271.

<sup>304</sup> Siehe Anhang: Tabelle 10 – Häufigkeit der Techniken.

---

Bei der Darstellung des Begriffs *Rammbock* wird eine Eigenschaft des Rammbocks durch die Technik des Vergleichs dargestellt.

*Da half es auch nichts, dass Trenk so laut schrie wie am Spieß, [...] denn die [Burgmannen] achteten nur auf das Geräusch des Rammbocks, und du kannst dir vorstellen, dass das um einiges lauter war als so eine Jungenstimme, auch wenn Trenk natürlich ziemlich brüllen konnte. (T:88)*

Damit sich das Kind die Situation und den Gegenstand Rammbock besser vorstellen kann, wird an dieser Stelle das Geräusch des Rammbocks mit einer vorstellbaren Größe, nämlich dem Geschrei Trenks und damit mit dem eines siebenjährigen Kindes, verglichen.

Bei der Darstellung des Begriffs *Bauernkate* werden ebenfalls Vergleiche zur Wissensvermittlung genutzt, die darauf abzielen, dass sich das Kind die Situation, in diesem Fall die Wohnsituation, anschaulich vorstellen kann. In der Textpassage *Inzwischen war es in der Kate ganz und gar dunkel geworden, denn Lampen gab es damals natürlich noch nicht* (T:17) wird beispielsweise auf die Beleuchtungssituation verwiesen. Der Vergleich findet zwischen den heutigen und den damaligen Gegebenheiten statt. Solche Vergleiche, die die damalige Situation mit der heutigen vergleichen oder umgekehrt, finden sich auch bei dem Begriff *Erker*. Dies ist bedingt durch die Thematik des Mittelalters. Hier wird unter anderem der mittelalterliche Erker mit der modernen, richtigen Toilette mit Wasserspülung verglichen wird. Ebenso findet sich der Vergleich zwischen der damaligen Darstellung der Begriffe *Bauer* und *Stadt* mit der heutigen Situation. Zudem bedingt auch der zur Unterscheidung notwendige Zusatz durch Begriffe wie *damals* und *heute*, dass die zeitlich unterschiedlichen Ausprägungen der Begriffsbedeutung miteinander verglichen werden.

Vergleiche betreffen jedoch nicht nur die zeitliche Ebene, sie können auch auf personeller Ebene stattfinden. Beispiele hierfür finden sich zum Beispiel bei den Begriffen *Büttel*, *Fürst* und *Köhler*. Der Büttel wird zu Beginn des Erklärungskontextes mit der Dorfbevölkerung verglichen:

*als der Büttel gegen die Tür von Trenks Kate klopfte. Nicht, dass die Tür verschlossen gewesen wäre und genau darum merkte man ja an dem Klopfen, dass es sich bei dem Gast um jemanden mit Anstand und Manieren*

---

*handeln musste. Die Leute aus dem Dorf jedenfalls wären einfach so in die Kate gestürmt und hätten keinen Fitz daran gedacht, sich vorher anzukündigen. (T:12)*

Der Vergleich findet dabei anhand des Verhaltens statt, das den Büttel von der gemeinen Bevölkerung unterscheidet. Daran ist auch eine Wissensvermittlung in Bezug auf den gesellschaftlichen Stand zu erkennen, denn der Büttel erweckt durch das Beherrschen von *Anstand und Manieren* (T:12) den Anschein, gesellschaftlich besser gestellt zu sein als die Dorfbewohner. Einen Vergleich auf der Ebene des gesellschaftlichen Standes findet sich noch deutlicher bei der Darstellung der Figur des Fürsten, da der Erzähler erklärt: *Ein Fürst war, wie du ja vielleicht weißt, noch viel wichtiger und vornehmer als ein Ritter* (T:168). Die Figur des Fürsten wird damit in Vergleich zur Figur des Ritters betrachtet, wodurch eine gesellschaftliche Relation ausgedrückt wird. Vergleiche zwischen Personengruppen sind auch bei der Darstellung der Berufsgruppe der Köhler zu beobachten. Die Köhler werden von der Figur Thekla mit der Gruppe der Räuber verglichen, indem Thekla feststellt: *"Köhler sind nicht halb so schlimm wie Räuber, Trenk Tausendschlag!"* (T:233).

Betrachtet man den Begriff des *Knappen* und des *Pagen*, so lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass Vergleiche zur Wissensvermittlung genutzt werden. Auch hier wird der Vergleich auf der zeitlichen Ebene vollzogen, wenn der Erzähler die Ausbildung zum Ritter mit den Zwischenstationen Page und Knappe erklärt:

*denn damals wusste Jeder, dass die Lehrzeit eines Ritters ungefähr mit sieben Jahren anfang, und wenn dir das ein bisschen jung vorkommt für so einen schwierigen Beruf, dann musst du bedenken, dass man heutzutage ja mit sieben schon in der Schule ist, und das schaffen die Kinder schließlich auch. (T:70)*

Der Vergleich findet über die Referenz zur kindlichen Lebenswelt statt, die als Strategie im weiteren Verlauf der Analyse ebenfalls betrachtet wird. Einerseits bezieht sich der Vergleich auf das Alter Trenks und damit auf das intendierte Alter des kindlichen Lesers, andererseits wird die damalige Ausbildung zum Ritter mit der heutigen Schulzeit verglichen. Dieser Vergleich wird in *Der kleine Ritter Trenk* auf Seite 101 auch explizit noch einmal aufgenommen, indem auch die Ausbildungsdauer der Ritter damals durch die Formulierung *darum dauerte die*

---

*Lehrzeit auch viele Jahre lang, ungefähr genauso lange, wie du einmal zur Schule gehen wirst (T:101)* mit der heutigen Ausbildungsdauer verglichen wird.

Insgesamt ist daher für die Technik des Vergleichs zur Wissensvermittlung festzuhalten, dass sich die Vergleiche auf verschiedene Ebenen beziehen können. Dabei sind besonders die Vergleiche hervorzuheben, die sich auf die Lebenswelt des Kindes beziehen – und damit auch auf den zeitlichen Vergleich von heute und damals – sowie die Vergleiche zwischen den einzelnen Figuren, Figurengruppen und Situationen, die in *Der kleine Ritter Trenk* auftreten.

### 5.3.6. Beispiele

Die Technik, Wissen durch die Verwendung von Beispielen zu vermitteln und dieses dem Leser nahe zu bringen, wird bei 16 von 29 Begriffen<sup>305</sup> verwendet. Exemplarisch werden hier Beispiele im Rahmen der Wissensvermittlung zu den Begriffen *Turnier*, *Stallmeister* und *Köhler* dargestellt.

Bei der Darstellung dessen, was ein Ritter auf einem Turnier können muss, werden die Fähigkeiten anhand von Beispielen dargestellt. Im Kontext der Turniervorbereitung wird die Figur Schnöps der Runde dazu aufgefordert, *er möge [...] für das Turnier üben, wie man mit dem Schwert kämpft, zum Beispiel, oder wie man sich hoch zu Ross im Sattel hält, ohne zu fallen (T:162)*. Der Leser erfährt durch die Beispiele, welche Fähigkeiten von einem Ritter auf einem Turnier erwartet werden. Durch die Formulierung *zum Beispiel (T:162)* wird explizit gekennzeichnet, dass es sich bei den Darstellungen um Beispiele handelt. Dies impliziert für den Leser zusätzlich die Information, dass ein Ritter noch weitere Fähigkeiten zum Bestehen bei einem Turnier benötigt, da es sich bei Beispielen nie um vollständige Darstellungen handelt.

Auch bei der Darstellung des Begriffs *Stallmeister* lassen sich einzelne Fähigkeiten anhand der verwendeten Beispiele ablesen. Der Erzähler beschreibt: *Beim Stallmeister lernte er nämlich, wie man ein Pferd aufzäumt und sattelt und ihm die Hufe auskratzt und was man sonst noch so alles über Pferde wissen muss*

---

<sup>305</sup> Tabelle 10 – Häufigkeit der Techniken.

---

(T:101f.). Dabei stellt die Textpassage *wie man ein Pferd aufzäumt und sattelt und ihm die Hufe auskratzt* (T:102) das Beispiel dar. Der Beispielcharakter dieser Textpassage wird jedoch erst durch die Formulierung *und was man sonst noch so alles über Pferde wissen muss* (T:102) deutlich, denn diese drückt aus, dass es noch Weiteres zu lernen gibt. Erst dadurch wird deutlich, dass das Aufzäumen, Satteln und das Hufeauskratzen nur eine Auswahl der Lernstoffe darstellen und so die Funktion eines Beispiels übernehmen.

Auch im Kontext des Begriffs des *Köhlers* finden sich Beispiele. Diese werden durch die Erklärung des Erzählers: *In den alten Zeiten [...] ließen [die Köhler] Holz zu Kohle verglimmen; mit der konnten die Ritter dann ihre Burgen heizen und Schmiede ihre Waffen schmieden und das Metall für die Rüstungen schmelzen.* (T:232) Hier wird der Nutzen der Berufsgruppe der Köhler anhand von Beispielen aufgezeigt. Mit den Passagen *mit der konnten die Ritter dann ihre Burgen heizen* (T:232), *Schmiede ihre Waffen schmieden* (T:232) sowie *das Metall für die Rüstungen schmelzen* (T:232) werden drei Beispiele dafür genannt. Hier zeigt sich jedoch kein eindeutiger Beispielcharakter oder eine hinweisende Formulierung, wie bei den beiden zuvor betrachteten Textstellen zum Begriff des *Stallmeisters* und des *Turniers*. Die Textgestaltung lässt offen, ob es sich um eine vollständige oder um eine unvollständige Aufzählung handelt. Geht man davon aus, dass es noch weitere Verwendungsmöglichkeiten für Kohle gab, wie beispielsweise bei der Zubereitung von Mahlzeiten, kann man an dieser Stelle jedoch trotzdem begründet darstellen, dass es sich um Beispiele handelt.

## 5.4. Analyse der Wissensvermittlungsstrategien

Schwerpunkt dieses Kapitels ist es, darzustellen, welche Strategien und wie diese Strategien von Boie in *Der kleine Ritter Trenk* verfolgt werden. Hierzu werden konkrete Textpassagen, durch die Begriffswissen an den kindlichen Leser vermittelt wird, analysiert und bezüglich der verfolgten Strategien betrachtet. Dazu ist es unerlässlich, an einigen Stellen auf die oben dargestellten Techniken zu verweisen, da Strategien, wie in der theoretischen Betrachtung dieser Arbeit bereits erwähnt, häufig durch konkrete Techniken verfolgt werden. Aus diesem

---

Grund ist auch die Betrachtung der Umsetzung der einzelnen Strategien besonders interessant. Eine Übersicht über die verwendeten Strategien, bei der Vermittlung von Wissen über die im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Begriffe, befinden sich im Anhang in *Tabelle 8 – Übersicht über die verwendeten Strategien zur Wissensvermittlung*. Statistische Häufigkeiten der einzelnen Strategien sind der *Tabelle 11 – Häufigkeit der Strategien* im Anhang zu entnehmen.

### 5.4.1. Emotionalisierung

Die Strategie der Emotionalisierung wird bei den betrachteten Begriffen häufig verwendet und findet sich bei 21 von 29 betrachteten Begriffen. Diese Strategie kann dadurch verfolgt werden, dass emotionale Situationen im Text geschaffen und Begriffe verwendet werden, die Emotionen ausdrücken, wie die Begriffe Angst oder Freude. Ein weiterer Weg der Emotionalisierung ist dadurch gekennzeichnet, dass die mentale Vorstellung des Kindes aktiviert wird, dies kann beispielsweise durch einen direkten Hinweis an den Leser, sich einen bestimmten Sachverhalt vorzustellen, umgesetzt werden.

Die Darstellung der Stadt spricht verschiedene Sinne an und verfolgt damit die Strategie der Emotionalisierung. Zudem werden auch Ausdrücke verwendet, die bereits Emotionen ausdrücken.

*Weil Markttag war, herrschte überall ein wunderbar fröhlicher Lärm, der war eine Freude für die Ohren, und ein wunderbar fröhliches Getümmel und Gedränge, das war eine Freude für die Augen; nur für die Nase gab es leider nichts zum Freuen. Denn sie hatten ja noch keine Müllabfuhr damals, die die Abfälle wegbrachte, und keine Abflussrohre und Gullys und was weiß ich noch alles, wo die Menschen ihren Unrat mit einem lauten Gurgeln tief unter die Erde spülen konnten, sodass keiner mehr etwas davon sah und roch. Darum kippten sie das alles einfach aus den Fenstern auf die Straße, und du kannst dir vorstellen, dass viele Menschen auf ihrem Weg zum Markt darum immer wieder einen ängstlichen Blick nach oben warfen, um zu sehen, ob sie nicht vielleicht gleich eine ganze Schüssel Spülwasser über den Kopf gegossen bekämen, das wäre ja nicht so schön gewesen an einem Markttag. (T:37)*

Durch die Ausdrücke *wunderbar fröhlicher Lärm* (T:37) und *ein wunderbar fröhliches Getümmel und Gedränge* (T:37) werden positive Emotionen dargestellt, obwohl die Begriffe *Lärm* und *Gedränge* in der Regel im alltäglichen

---

Sprachgebrauch negativ konnotiert sind. Zudem werden verschiedene Sinne angesprochen und mit positiven – im Fall der Nase mit negativen – Emotionen verknüpft. Dies wird durch die Betrachtung der Textpassagen *Freude für die Ohren, Freude für die Augen, nur für die Nase gab es leider nichts zum Freuen* (T:37) deutlich. Auch die anschließende Textstelle verweist durch die Verben *sehen* und *riechen* auf die Sinneseindrücke. Durch anschauliche Beispiele, die mit Gerüchen assoziiert werden, kann der Leser sich die Stadt auf der Geruchsebene besonders gut vorstellen. Dies wird durch die Verwendung der Begriffe *Müllabfuhr, Abfälle, Abflussrohre, Gullys* und *Unrat*, die mit negativen Gerüchen assoziiert werden, besonders hervorgehoben. Doch auch der Hörsinn wird durch die Formulierung *wo die Menschen ihren Unrat mit einem lauten Gurgeln tief unter die Erde spülen konnten* (T:37) angesprochen und aktiviert. Der Sinn des Fühlens findet ebenso einen Anknüpfungspunkt, wenn der Erzähler von der Angst der Menschen berichtet *vielleicht gleich eine ganze Schüssel Spülwasser über den Kopf gegossen* (T:37) zu bekommen. Im Anschluss daran wird durch die Formulierung *und du kannst dir vorstellen* (T:37) explizit auf die Vorstellungsfähigkeit des Kindes und damit auf sein mentales Wissenssystem verwiesen, um dieses schließlich zu aktivieren. Durch den Begriff *ängstlich* in der Textpassage *ängstlichen Blick* (T:37), und der Verwendung des Begriffs *Freude* explizit Emotionen im Text angesprochen und dargestellt.

Diese Darstellungsformen der Strategie der Emotionalisierung finden sich bei den betrachteten Begriffen in unterschiedlicher Ausprägung. Während der Begriff der *Stadt* nahezu alle Darstellungsmöglichkeiten der Emotionalisierung nutzt, sind bei anderen Begriffen nur einzelne Aspekte zu beobachten. Der Aspekt, auf die Vorstellung des Kindes zu verweisen und damit das mentale Wissenssystem zu aktivieren, wodurch die Aufnahme und Verknüpfung des neu erlangten Wissens erleichtert wird, findet sich beispielsweise bei dem Begriff des *Rammbocks*. Hier wird das mentale System durch die konkrete Formulierung *und du kannst dir vorstellen, dass das um einiges lauter war* (T:88) aktiviert. Zudem wird durch das Wort *lauter* auch hier auf einen Sinn, nämlich den Hörsinn, verwiesen.

---

Bei der Darstellung des Begriffs Page lässt sich die Strategie der Emotionalisierung an Begriffen beobachten, die explizit Emotionen darstellen, wie der Begriff *Angst* in der Textpassage *darum musste also jeder Page zuallererst lernen, im Wald keine Angst zu haben* (T:102). Anhand der Gestaltung der Wissensvermittlung zum Begriff Büttel auf Seite 13 wird deutlich, dass sich auch das Schaffen von emotional aufgeladenen Situationen zur Emotionalisierung eignet.

*Nun weißt du vielleicht nicht, was ein Büttel ist, und darum kannst du wohl auch gar nicht verstehen, warum Trenks Mutter erschrocken die Hand vor den Mund schlug und Trenks Schwester einen kleinen Quicker ausstieß (fast wie ein Ferkel) und warum Trenk die Fäuste unter seinem Kittel ballte.* (T:13)

Die Textpassage *warum Trenks Mutter erschrocken die Hand vor den Mund schlug und Trenks Schwester einen kleinen Quicker ausstieß* (T:13) vermittelt die Emotion der Angst. Zusätzlich wirkt auch das Wort *erschrocken* emotionalisierend. Die Reaktion Trenks vermittelt die Emotion Wut, was an *warum Trenk die Fäuste unter seinem Kittel ballte* (T:13) zu erkennen ist. An diesem Textausschnitt wird daher deutlich, dass auch unterschiedliche Emotionen, wie Angst und Wut, durch das Schaffen von emotionalen Situationen im Text vermittelt werden können. Durch die negativen Emotionen der Figuren, wird nicht nur die Wissensvermittlung gelenkt, das Kind erhält auch gleichzeitig Hinweise dazu, ob es sich bei der Figur des Büttels um eine positive oder negative Figur, handelt.

### 5.4.2. Motivation

Die Strategie der Motivation nimmt eine bedeutende Rolle in der Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* ein. 26 von 29 betrachteten Begriffen werden mittels motivierender Darstellung vermittelt. Da der Motivationsgehalt eines Textes durch verschiedene Elemente beeinflusst wird, möchte ich diese im Folgenden einzeln betrachten. Die Elemente der lebensnahen Beispiele, des Auftretenlassens von Menschen und der Einbettung in eine Geschichte sollen dabei nicht betrachtet werden. Lebensnahe Beispiele

---

werden im Rahmen der Technik *Beispiel*<sup>306</sup> und der Strategie der *Bezüge zur kindlichen Lebenswelt*<sup>307</sup> betrachtet und können daher an dieser Stelle ausgelassen werden. Die Einbettung von Begriffswissen in eine Geschichte, stellt eine motivierende Strategie dar, die jedoch durch die Gestaltung des Buches als Kinder-Sachroman insgesamt verfolgt wird; daher wird dieser Teil der Motivationsstrategie an dieser Stelle ebenfalls nicht an exemplarischen Textpassagen betrachtet. Die motivierende Teilstrategie des Auftretenlassens von Menschen zählt zu den Strategien, welche der Darstellungsform der Geschichte, in der Personen die zentralen Figuren darstellen, immanent sind, weshalb dieser Aspekt hier ebenfalls nicht an einzelnen Textstellen betrachtet werden soll. Betrachtet wird im Folgenden die Motivation durch Ausrufe, wörtliche Rede, rhetorische Fragen, witzige Formulierungen und durch das direkte Ansprechen des kindlichen Rezipienten.

Dabei lässt sich zunächst feststellen, dass innerhalb der ausgewählten Textpassagen nur eine rhetorische Frage gestellt wird, die zum Mitdenken anregen soll. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der kindliche Rezipient insgesamt nicht zum Mitdenken angeregt wird, der Impuls zum Mitdenken durch das Kind wird durch andere Elemente initiiert. Bei dem Begriff des *Köhlers* findet die Einleitung in die Erklärung durch die rhetorische Frage *Vielleicht hast du von Köhlern ja noch niemals gehört?* (T:232) des Erzählers statt. Anschließend folgen die Begriffserklärung und die Einordnung des Begriffs. In der rhetorischen Frage wird darauf hingewiesen, dass der Begriff dem Leser nicht bekannt ist. Durch diesen Hinweis wird das Kind dazu angeregt, sich selbst zu fragen, ob es weiß, was ein Köhler ist. Dies führt dazu, dass im Anschluss die Erklärung mit der Absicht, diese Frage zu beantworten, gelesen wird. Damit wird die Aufmerksamkeit des Lesers besonders auf die Erklärung gelenkt, wodurch die Wissensvermittlung in der entsprechenden Textpassage unterstützt wird.

An dieser Stelle werden exemplarisch Begriffe betrachtet, in denen die Textgestaltung durch den Einsatz von Ausrufen und wörtlicher Rede motivierend

---

<sup>306</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.3.6.

<sup>307</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.4.4.

---

wirkt und dadurch die Wissensvermittlung an den kindlichen Leser unterstützt. Dazu eignet sich die Betrachtung des Begriffs *Fürst* anhand der Textpassagen, die die Turnierregeln beschreiben. Bei der Formulierung der Regeln wird durch das Verb *bestimmen* die gesellschaftliche Stellung und Macht des Fürsten vermittelt. Durch den Einsatz von wörtlicher Rede und Ausrufen wirken die Textpassagen *"So lautet die erste Regel, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt!"* (T:169), *"Zweite Regel, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt!"* (T:170) und *"Dritte Regel, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt!"* (T:170) ansprechend und damit positiv auf die Wissensvermittlung. Zudem wird das Recht des Fürsten, etwas zu bestimmen, durch den Einsatz des Ausrufezeichens noch verstärkt, sodass der Eindruck entsteht, dass an den Festlegungen des Fürsten nicht gerüttelt werden kann. Die Bedeutung des Verbs *bestimmen* wird durch das Ausrufezeichen somit unterstrichen und hervorgehoben.

Eine weitere Form der motivierenden Textgestaltung ist der Einsatz von witzigen Formulierungen. Diese lassen sich im Kontext der Wissensvermittlung zu den Begriffen *Stadt* und *Erker* entdecken. Zum Abschluss der Beschreibung des Begriffs *Erker* ist die Textpassage

*und in den Erkern gab es eine Bank aus Stein mit einem großen Loch in der Mitte, auf die konnte man sich setzen, wenn man wie Trenk du-weißt-schon was erledigen wollte. Und das Ergebnis landete dann einfach unten im Burggraben. Darum war der Burggraben auch kein besonders schöner Ort, um darin zu schwimmen, und jetzt denk bloß mal an die armen Angreifer vom ersten Abend, wie sie alle von der Strickleiter gepurzelt waren.* (T:129)

zu finden. Durch den Rückverweis auf den Verbleib der Feinde durch die Formulierung, *und jetzt denk bloß mal an die armen Angreifer vom ersten Abend, wie sie alle von der Strickleiter gepurzelt waren.* (T:129) wird die Darstellung mit einer witzigen Anekdote abgeschlossen, die sich auf eine Situation aus dem 19. Kapitel in dem erzählt wird, wie Trenk die Angreifer der Burg in die Flucht schlägt (T:86) bezieht. Durch die humoristische Darstellung wird die Lesemotivation des Kindes gesteigert, wodurch sich ein positiver Einfluss auf die Wissensvermittlung ergibt.

---

Auch bei der Darstellung des Begriffs *Stadt* wird zum Abschluss eine witzige Anekdote eingesetzt. Um die Müll- und Abwasserentsorgung bildlich darzustellen greift Boie auf darauf zurück, diesen Aspekt durch ein witziges Beispiel zu betonen. Sie schreibt:

*Darum kippten sie das alles einfach aus den Fenstern auf die Straße, und du kannst dir vorstellen, dass viele Menschen auf ihrem Weg zum Markt darum immer wieder einen ängstlichen Blick nach oben warfen, um zu sehen, ob sie nicht vielleicht gleich eine ganze Schüssel Spülwasser über den Kopf gegossen bekämen, das wäre ja nicht so schön gewesen an einem Markttag. (T:37)*

Die Vorstellung, jemand könne auf dem Weg zum Marktplatz eine unfreiwillige Dusche nehmen, erscheint durch die Darstellung der primitiven Abwasserentsorgung als witziges Element, dass in diesem Abschnitt die Darstellung der mittelalterlichen Stadt abschließt. Auch hier führt dieser Abschluss dazu, dass die Textpassage besser behalten wird sowie zu einer Steigerung der kindlichen Lesemotivation.

Ein sprachlich leicht erkennbares Mittel zur Erzeugung eines motivierenden Textes ist das direkte Ansprechen des Lesers.<sup>308</sup> Dies ist am Einsatz der Personalpronomen *du* und *dir* erkennbar. In *Der kleine Ritter Trenk* wird der kindliche Rezipient häufig direkt angesprochen, sodass dadurch im Text eine hohe Dichte an motivierenden Elementen herrscht. Boie verwendet die direkte Ansprache des Lesers bei 23 der 29 betrachteten Begriffe, was dazu führt, dass diese Strategie besonders auffällig ist.

Bei der Darstellung des Begriffs *Kapelle* ist die direkte Ansprache des Kindes durch die Formulierung *Vielleicht wusstest du nicht* (T:127) mit einer Einschätzung des Vorwissens seitens des Erzählers verknüpft. Diese Verknüpfung ist beispielsweise auch Anhand der Textpassage *wie du vielleicht glaubst* (T:9) im Rahmen der Darstellung des Begriffs *Bauer* und der Formulierung *und wenn dir das ein bisschen jung vorkommt [...], dann musst du bedenken* (T:70) bei der Erklärung der Begriffe *Page* und *Knappe* zu beobachten. Bei der Textpassage *Vielleicht kannst du dir schon denken* (T:129), die der Wissensvermittlung des Begriffs *Erker* dient, und der Formulierung *und darum kannst du wohl auch gar nicht verstehen,*

---

<sup>308</sup> Vgl. Kapitel 4.4.2 Motivation.

---

*warum* (T:13) bei der Einleitung der Erklärung des Begriffs *Büttel*, bezieht sich die direkte Ansprache des Kindes auf dessen Fähigkeiten Schlussfolgerungen zu treffen. Bei der Verbindung der direkten Ansprache des Kindes und dem Verb *erklären*, wie man sie bei der Darstellung des *Heiligen Landes* in Bezug auf die Begriffe *Christen*, *Juden* und *Moslems* in der Formulierung *und wer das nun alles ist, kann ich dir an dieser Stelle wirklich nicht mehr erklären* (T:125) findet, wird dem kindlichen Leser signalisiert, dass der Erzähler für das Kind persönlich erklärt. Auch dies wirkt motivierend auf den Rezipienten. Die Aktivierung des mentalen Systems des Kindes findet ebenfalls häufig über die direkte Ansprache des Lesers statt. Dies ist an Textpassagen wie *stell dir bloß vor* (T:77), im Rahmen der Erklärung des Begriffs *Burgkaplan*, oder *und du kannst dir vorstellen* (T:88), bei der Darstellung des Begriffs *Rammbock*, deutlich zu beobachten.

Die Darstellung der Relevanz einer Information hat ebenfalls motivierenden Charakter. Dies lässt sich bei der Wissensvermittlung zum Begriff des *Büttels* gut beobachten:

*Nun weißt du vielleicht nicht, was ein Büttel ist, und darum kannst du wohl auch gar nicht verstehen, warum Trenks Mutter erschrocken die Hand vor den Mund schlug und Trenks Schwester einen kleinen Quicker ausstieß (fast wie ein Ferkel) und warum Trenk die Fäuste unter seinem Kittel ballte. [...] So ein Büttel arbeitete damals nämlich für den Grundherrn und Ritter, und es war seine Aufgabe, alle Bauern, die dem Ritter nicht genügend Korn und Kohl und Rüben abgeliefert hatten [...], mit auf die Burg zu nehmen, wo Gericht über sie gehalten wurde und meistens gab es dann ein paar ordentliche Schläge mit dem Ochsenziemer* (T:13).

Der Erzähler weist explizit darauf hin, dass der Rezipient die emotionalen Reaktionen der Figuren nicht verstehen könne, ohne die Bedeutung des Begriffs *Büttel* zu kennen. Dadurch wird das Kind motiviert, sich das anschließend dargebotene Wissen zum Begriff des *Büttels* anzueignen, um auf diese Weise ein Verständnis dafür zu erlangen, warum die Figuren auf die Ankunft des Büttels in einer bestimmten Art und Weise reagieren. Dem Leser wird also die Relevanz des Begriffswissens verdeutlicht, was die Wissensaufnahme unterstützt.

---

### 5.4.3. Narrative Präsentation

Die Darbietungsform des Kinder-Sachromans stellt eine übergeordnete Form der Strategie der narrativen Präsentation dar, denn Wissen durch die Form der Geschichte zu vermitteln stellt an sich schon eine narrative Präsentation von Wissen dar. Aus diesem Grund lässt sich für alle betrachteten Begriffe sagen, dass auf die Strategie der narrativen Präsentation zurückgegriffen wurde. Allerdings lassen sich zudem noch weitere Substrategien der narrativen Präsentation, wie die Betonung von Wichtigkeit und Nutzen oder die Personalisierung durch die Gestaltung der einzelnen Romanfiguren in *Der kleine Ritter Trenk* feststellen.

Ein Beispiel für die Betonung der Wichtigkeit findet sich im Kontext der Darstellung des Begriffs *leibeigen*. Einerseits findet die Betonung der Wichtigkeit des Begriffs durch die Setzung des Sprichworts "*Leibeigen geboren, leibeigen gestorben, leibeigen ein Leben lang.*" (T:11) als *heilige Wahrheit* (T:11) statt. Die Verwendung des Begriffs *heilig* drückt damit die Wichtigkeit besonders aus. Doch auch an einer anderen Passage lässt sich eine Betonung der Wichtigkeit des Begriffs *leibeigen* erkennen:

*Ja, so war das damals, wenn man ein leibeigener Bauer war, und du kannst dir vorstellen, dass die Jungs und die Mädchen, wenn sie ihren Eltern auf den Feldern halfen [...] oder was die Kinder damals sonst noch so alles erledigen mussten, darüber nachdachten, was sie tun konnten, um später selber einmal nicht so ein erbärmliches Leben zu führen. (T:10)*

An diesem Zitat aus *Der kleine Ritter Trenk* wird deutlich, dass das Verständnis des Konzepts hinter dem Begriff *leibeigen* notwendig und damit auch wichtig ist, um die Motivation Trenks, auszureißen, zu verstehen. Hervorgehoben wird dies durch die Formulierung *und du kannst dir vorstellen, dass die Jungs und die Mädchen [...] darüber nachdachten, was sie tun konnten, um später selber einmal nicht so ein erbärmliches Leben zu führen* (T:10).

Die Textpassage zur Wissensvermittlung des Begriffs *Gaukler* lässt sich als Beispiel für die Betonung des Nutzens heranziehen:

---

*Es gab ja noch kein Fernsehen damals und keine Kinos und noch nicht mal Theater. Aber manchmal wollten die Menschen eben trotzdem ihren Spaß haben, und darum zogen die Gaukler von Stadt zu Stadt und führten den Bürgern lustige kleine Theaterstücke vor oder ihre Zaubertricks und jonglierten mit Äpfeln und Eiern, und dann gab es ein Gedränge auf dem Marktplatz, wie du es dir gar nicht vorstellen kannst. (T:31)*

Der Nutzen des Berufsstands der Gaukler wird in dieser Passage besonders deutlich dargelegt. Durch die Aufzählung verschiedener moderner Unterhaltungsmedien wird zunächst das Bedürfnis der Menschen nach Unterhaltung dargestellt. Anschließend bezieht der Erzähler dieses Bedürfnis auf die Gegebenheiten der Epoche des Mittelalters. Die Gaukler füllen dabei die Lücke der Unterhaltungsmedien, die aus heutiger Sicht durch das nicht-Vorhandensein der Medien Fernsehen, Kino und Theater, gefüllt werden muss. Der Nutzen der Gaukler *die Menschen zum Lachen und zum Weinen (T:31)* zu bringen, wie es die Figur Momme Mumm zuvor beschreibt, wird durch die Ausführungen des Erzählers und das Aufzeigen der logischen Zusammenhänge betont.

Die Personalisierung zählt ebenfalls zu den Strategien der narrativen Präsentation. Sie kann einerseits durch die personalisierte Verwendung eines Gegenstandes oder durch die Konstruktionen der einzelnen Figuren deutlich werden. Am Begriff der *Schwertleite* lässt sich die Personalisierung des Schwertes erkennen. Zunächst erhält der Leser die Information, dass der junge Ritter bei der Schwertleite sein eigenes Schwert bekommt, anschließend folgt die Personalisierung des Schwertes, indem der Erzähler erklärt: *dem [Schwert] durfte er dann sogar einen Namen geben (T:101)*. Diese Personalisierung lässt sich auch im weiteren Verlauf der Geschichte beobachten. Besonders deutlich wird diese, an der Stelle, als die Figur des Ritters Wertolt sein eigenes Schwert durch die Niederlage im Kampf an den Sieger verliert:

*"Aber nicht mein Schwert!", rief Wertolt jetzt und presste die Waffe zärtlich und verzweifelt gegen seinen Körper wie eine Mutter ihren Säugling. "Nicht mein Schwert Wunderwild!"*

*Du weißt ja noch, dass das Schwert für einen Ritter eine ganz besondere Bedeutung hatte und dass er ihm bei seiner Schwertleite sogar einen Namen geben durfte; und darum war es für jeden Ritter natürlich ganz besonders schwer, sich ausgerechnet von seinem Schwert trennen zu müssen. (T:182)*

---

In dieser Textpassage wird die Personalisierung des Schwertes nicht nur an der Namensgebung ersichtlich sondern auch am liebevollen Umgang der Figur mit dem Schwert. Das Schwert wird mit einem Menschen, nämlich einem Säugling, verglichen, wodurch die Personalisierung durch die Technik des Vergleichs besonders betont wird.

Wird Wissensvermittlung beispielsweise zu einer bestimmten Berufsgruppe innerhalb eines narrativen Textes mittels der Konstruktion der einzelnen Figuren vollzogen, so kann man auch in diesem Fall von narrativer Präsentation sprechen. Diese Form der Personalisierung lässt sich an der Darstellung der Köhler in *Der kleine Ritter Trenk* beobachten. Zunächst werden die Köhler aus der Sicht Trenks beschrieben, dort finden sich die Beobachtungen: *zwei Männer und schürten die Glut* (T: 232), *an jedem Feuer stand ein Mann im Lederwams mit schwarz verußtem Gesicht, um es zu bewachen.* (T: 232) und *"Wir haben keine andere Wahl, Kohlenkopf!", sagte der Zweite* (T:233). Anschließend folgen die Abgrenzung der Gruppe der Köhler von der Gruppe der Räuber und eine kommentierende Erklärung des Erzählers:

*"Thekla?", flüsterte Trenk zwischen den Zähnen. "Was sind das für Leute? Glaubst du, das sind wieder Räuber?" Thekla schüttelte den Kopf. "Räuber, ja Pustekuchen!", flüsterte sie. "Siehst du das denn nicht? Ich glaube, das sind einfach nur Köhler! Aber warum sie uns gefangen genommen haben, das verstehe ich nicht." Vielleicht hast du von Köhlern ja noch niemals gehört? In den alten Zeiten hausten sie weitab von allen Dörfern und ließen Holz zu Kohle verglimmen; mit der konnten die Ritter dann ihre Burgen heizen und Schmiede ihre Waffen schmieden und das Metall für die Rüstungen schmelzen. Aber weil die Arbeit schmutzig und rußig war, sahen die Köhler immerzu schwarz und gefährlich aus. Und darum und weil die Menschen in ihren Dörfern natürlich nicht den ganzen Tag den Qualm der Köhlerfeuer in der Nase haben wollten, mussten die Köhler tief in den Wäldern wohnen, und vielleicht wurden sie da mit der Zeit vor lauter Einsamkeit wild und sonderbar, wer weiß. "Köhler sind nicht halb so schlimm wie Räuber, Trenk Tausendschlag!", flüsterte Thekla tapfer* (T:233)

Vergleicht man die Beobachtungen Trenks mit den Darstellungen Theklas und des Erzählers, so kann man feststellen, dass bereits durch die Konstruktion der Figuren der Berufsgruppe Köhler implizit Sachwissen vermittelt wird. Die Herstellung von Kohle durch die Köhler, die in der Erklärung des Erzählers durch die Passage

---

*In den alten Zeiten hausten sie weitab von allen Dörfern und ließen Holz zu Kohle verglimmen; mit der konnten die Ritter dann ihre Burgen heizen und Schmiede ihre Waffen schmieden und das Metall für die Rüstungen schmelzen. Aber weil die Arbeit schmutzig und rußig war, sahen die Köhler immerzu schwarz und gefährlich aus. (T:233)*

dargestellt wird findet sich auch in den Beobachtungen Trenks in Form der Formulierungen *ein Mann im Lederwams mit schwarz verrußtem Gesicht* (T:232), *schürten die Glut* (T: 232) und *Kohlenkopf* (T:233) zur Beschreibung der Köhler. Daran ist der bewusste Einsatz des Sachwissens zur Konstruktion der Figuren erkennbar, was einen positiven Effekt auf die Wissensvermittlung bedeutet. Zudem lässt sich an dieser Stelle anmerken, dass das Sachwissen durch die Personalisierung in Ergänzung zur Erklärung des Erzählers sowohl auf explizite als auch auf implizite Weise dargestellt wird.

#### **5.4.4. Erklärungen durch Bezüge/Referenzen zur kindlichen Lebenswelt**

Gerade bei der Wissensvermittlung für Kinder sind Erklärungen, die Bezüge zur Lebenswelt des Kindes herstellen, von Bedeutung. Kirsten Boie bedient sich in *Der kleine Ritter Trenk* dieser Strategie zur Wissensvermittlung, wie die folgenden Beispiele, anhand der Darstellung der Begriffe *Gaukler*, *Stadt* und *Bauer*, anschaulich zeigen:

Der Bezug zur Tätigkeit der Gaukler wird über die Darstellung der fehlenden Unterhaltungsmedien im Mittelalter durch die Formulierung *Es gab ja noch kein Fernsehen damals und keine Kinos und noch nicht mal Theater. Aber manchmal wollten die Menschen eben trotzdem ihren Spaß haben* (T:31) hergestellt. Diese sind dem Kind bekannt und es kann beispielsweise den Begriff des *Fernsehens* im seinem persönlichen Alltag verorten. Anknüpfend an die persönliche Erfahrung des Kindes mit den genannten Unterhaltungsmedien, wird ein Verständnis für das Unterhaltungsbedürfnis der mittelalterlichen Bevölkerung vermittelt. Über diesen Bezug kann das Kind die Rolle der Gaukler in der damaligen Gesellschaft einordnen und so den Begriff angemessen im eigenen Wissenssystem verknüpfen.

---

Zur Einordnung und korrekten Vorstellung der mittelalterlichen Stadt, wählt Boie den Zugang über den Vergleich zur heutigen Stadt, die dem kindlichen Leser bereits bekannt ist. Zunächst werden die Städte in Bezug auf die Relation der Größe miteinander verglichen, dies wird zusätzlich durch die unterschiedlichen Vorstellungen von Größe durch den Protagonisten Trenk und den kindlichen Leser selbst vollzogen: *"So groß ist die Stadt?" Dabei muss ich dir sagen, dass da unten zu seinen Füßen in Wirklichkeit eine sehr, sehr kleine Stadt lag, über die du bestimmt nur gelacht hättest.* (T:27) Im Anschluss daran werden die Kenntnisstände Trenks und des kindlichen Lesers bezüglich der Stadt in der folgenden Textpassage miteinander verglichen: *Du kennst ja sogar Hochhäuser mit Fahrstühlen und solche Sachen, die es damals noch gar nicht gab, aber für Trenk war eben auch die kleine Stadt das Allergrößte, was er in seinem Leben bisher gesehen hatte* (T:27). Zudem findet in dieser Passage ein Aufgreifen der kindlichen Vorstellung von Stadt durch die Elemente *Hochhäuser* (T:27) und *Fahrstühle* (T:27) statt.

Zur Darstellung der mittelalterlichen Stadt finden sich weitere Textabschnitte, die die Darstellung der Stadt mit Bezügen zur heutigen, dem Kind bekannten Stadt gestalten. Dazu zählt ein Textabschnitt auf Seite 37:

*Nun musst du nicht glauben, dass so eine kleine Stadt damals genauso aussah, wie eine kleine Stadt heute aussieht. Die Fachwerkhäuser waren niedrig und schmal und lehnten sich manchmal so windschief aneinander, dass man Angst bekam, sie würden umfallen, und die Gassen zwischen den Häusern waren so eng, dass man auch in ihrer Mitte kaum den Himmel sehen konnte; denn so viel Platz gab es ja nun nicht innerhalb der Stadtmauern, dass man allzu viel davon für breite Straßen hätte vergeuden können.* (T:37)

Die Vermittlung des Wissens zum Begriff *Stadt* beginnt erneut mit einem Vergleich aus der kindlichen Umwelt durch die Formulierung *Nun musst du nicht glauben, dass so eine kleine Stadt damals genauso aussah, wie eine kleine Stadt heute aussieht.* (T:37) Anschließend wird die mittelalterliche Stadt beschrieben, bevor durch die Textpassage durch den Bezug auf *breite Straßen* (T:37) wieder an einem dem Kind bekannten Konzept anknüpft.

---

Kinder besitzen in der Regel bereits eine Vorstellung des Berufs Bauer. Daher ist es entscheidend, bei der Darstellung des Bauers im Mittelalter darauf zu achten, dass die Unterschiede zwischen diesen beiden Konzepten klar gekennzeichnet werden, da sonst durch die Begriffsgleichheit – denn sowohl der moderne Bauer als auch der mittelalterliche Bauer werden lediglich als Bauer bezeichnet – Missverständnisse, Fehlvorstellungen oder Scheinverständnisse auftreten können. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Boie zur Einführung der Darstellung des Bauers im Mittelalter auf Elemente des modernen Bauers verweist, die in der Erfahrungswelt des kindlichen Lesers liegen, und diese von dem Konzept des mittelalterlichen Bauers abgrenzt. Deshalb beginnt die Erläuterung des Begriffs Bauer wie folgt:

*Trenks Vater war nämlich ein Bauer, und wenn du jetzt denkst, dass das doch gar keine so üble Sache war (auch wenn es damals natürlich noch keine Traktoren und keine großen Mähdrescher gab), dann muss ich dir leider sagen, dass Bauern es in den alten Zeiten ganz und gar nicht so schön hatten, wie du vielleicht glaubst. (T:9)*

Die Begriffe *Traktoren* und *Mähdrescher* stehen in diesem Abschnitt für die dem Kind bekannten Elemente eines modernen Bauern. Zudem wird im betrachteten Abschnitt auf ein mögliches Fehlverständnis<sup>309</sup> hingewiesen. Mit der anschließenden Ausführung,

*In der Zeit, von der ich erzählen will, gehörten den Bauern nämlich das Land, das sie bebauten, und die Kühe, die sie molken, und die Schweine, die sie schlachteten, kein bisschen; auch nicht die Katen, in denen sie wohnten, und nicht einmal sie selbst und ihre Frauen und ihre Kinder (T:9),*

wird ein Vergleich zwischen den heutigen, dem Kind bekannten, und den damaligen Besitzverhältnissen vollzogen. Die Elemente *Kühe, die sie molken (T:9), die Schweine, die sie schlachteten (T:9), Frauen und ihre Kinder (T:9)* stellen Elemente dar, die dem Kind bekannt sind. Das Konzept der Kate, das mit dem Konzept der Wohnung in Bezug auf die Funktion des Wohnraums übereinstimmt, kann damit bedingt auch zu den dem Kind bekannten Konzepten zählen. Lediglich das negative Besitzverhältnis stellt eine dem Kind unbekannt Komponente des Begriffs *Bauer* dar. Auf diese Weise findet auch an dieser Stelle

---

<sup>309</sup> Vgl. dazu ausführlich den Abschnitt zum Hinweis auf Scheinverständlichkeit in Kapitel 4.3.4.

---

ein Bezug zur kindlichen Lebenswelt statt. Dies gilt ebenso für die Darstellung der Begriffe *Page* und *Knappe* auf S. 70, die einen Bezug zur kindlichen Lebenswelt über das Konzept der Schulzeit herstellt.<sup>310</sup> Insgesamt werden bei 19 der betrachteten Begriffe Bezüge zur kindlichen Lebenswelt hergestellt.

#### 5.4.5. Wechsel der Erzählstruktur

Wie in Kapitel 4.4.5 erläutert, stellt der Wechsel der Erzählstruktur eine Strategie dar, die sich nur in narrativen Texten findet. Dabei wird die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Erklärung eines Begriffs gelenkt, indem die Erzählstruktur wechselt. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn die Funktion des Erzählers von Beschreibung zu Kommentar wechselt. Diese Strategie stellt eine der auffälligsten Strategien in Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk* dar. Zur Analyse dieser Strategie werden die Gelenkstellen in den wissensvermittelnden Textpassagen betrachtet. Diese werden exemplarisch an der Vermittlung der Begriffe *Büttel*, *Köhler*, *Prinzipal* und *Erker* dargestellt.

Der Begriff des Büttels wird thematisch für die Geschichte relevant, als der Büttel zu Trenks Familie kommt, um den Vater Trenks abzuholen und auf die Burg des Ritters Wertolt zu bringen.

*Es war am Abend eines schönen Frühsommertages, an dem der Raps auf den Feldern so golden gegläntzt hatte, dass die Sonne sich ordentlich anstrengen musste, um mitzuhalten, als der Büttel gegen die Tür von Trenks Kate klopfte. Nicht, dass die Tür verschlossen gewesen wäre und genau darum merkte man ja an dem Klopfen, dass es sich bei dem Gast um jemanden mit Anstand und Manieren handeln musste. Die Leute aus dem Dorf jedenfalls wären einfach so in die Kate gestürmt und hätten keinen Fitz daran gedacht, sich vorher anzukündigen. (T:12)*

Der erste Satz der dargestellten Textpassage beschreibt die Romanhandlung. Der Erzähler übernimmt an dieser Stelle eine beschreibende Funktion. Mit dem nächsten Satz wechselt die Perspektivenstruktur und der Erzähler übernimmt die Rolle eines Kommentators. Dadurch wird die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Informationen gelenkt, die der Erzähler in seiner kommentierenden Funktion gibt, nämlich, dass *es sich bei dem Gast um jemanden mit Anstand und Manieren*

---

<sup>310</sup> Vgl. dazu die Darstellung dieser Begriffe in Kapitel 4.3.5.

---

*handeln musste* (T:12), was der Erzähler im Folgenden vom Verhalten der Dorfbevölkerung abgrenzt. Die Eigenschaften des Büttels werden hierbei fokussiert vermittelt. Durch die Abgrenzung von den *Leute[n] aus dem Dorf* (T:12) erhält der Leser zusätzlich die integrierte Information, dass der Büttel eben kein Teil der Dorfbevölkerung ist und gesellschaftlich eine höhere Position einnimmt. Anschließend wird die Wissensvermittlung zum Begriff des *Büttels* fortgesetzt.

*„Ich entschuldige mich für die Störung, Haug Tausendschlag, aber es ist wieder einmal soweit.“ Nun weißt du vielleicht nicht, was ein Büttel ist, und darum kannst du wohl auch gar nicht verstehen, warum Trenks Mutter erschrocken die Hand vor den Mund schlug und Trenks Schwester einen kleinen Quicker ausstieß (fast wie ein Ferkel) und warum Trenk die Fäuste unter seinem Kittel ballte. Nur Trenks Vater seufzte ein bisschen und erhob sich langsam von seinem Hocker. "Wenn es so weit ist, dann ist es so weit", sagte er. (T:13)*

Zunächst lässt sich eine Figurenrede beobachten, durch die die Romanhandlung dargestellt wird. Erzählzeit und Erzählte Zeit verlaufen dadurch an dieser Stelle gleich. Der Erzähler greift im Anschluss daran erneut ein und übernimmt wieder die Rolle des Kommentators, sodass die Aufmerksamkeit des Lesers erneut auf Teilinformationen zum Begriff des *Büttels* gelenkt wird. Allerdings lässt sich nicht nur eine kommentierende Funktion des Erzählers beobachten, sondern auch eine beschreibende. Dies wird in der Passage *warum Trenks Mutter erschrocken die Hand vor den Mund schlug und Trenks Schwester einen kleinen Quicker ausstieß (fast wie ein Ferkel) und warum Trenk die Fäuste unter seinem Kittel ballte. (T:13)* deutlich. Die Reaktionen der einzelnen Familienmitglieder sind zwar in den Kommentar des Erzählers eingebunden, werden jedoch beschreibend dargestellt. Die Klammer hebt in dieser Passage die kommentierende Haltung hervor. Im Anschluss daran wechselt die Erzählstruktur wieder zu einer beschreibenden Erzählhaltung, auf die wiederum eine Figurenrede der Figur des Vaters folgt. Die Aufmerksamkeit des Lesers wird auf die emotionalen Reaktionen der Figuren gelegt, wodurch implizit vermittelt wird, dass die Figur des Büttels für die Familienmitglieder mit negativen Aspekten verknüpft ist. Dies bereitet die anschließende Darstellung der Figur des Büttels vor.

---

Die Vermittlung des Begriffswissens zum Begriff des Köhlers wird ebenfalls durch den Einsatz von wechselnden Erzählstrukturen unterstützt.

*"Thekla?", flüsterte Trenk zwischen den Zähnen. "Was sind das für Leute? Glaubst du, das sind wieder Räuber?" Thekla schüttelte den Kopf. "Räuber, ja Pustekuchen!", flüsterte sie. "Siehst du das denn nicht? Ich glaube, das sind einfach nur Köhler! Aber warum sie uns gefangen genommen haben, das verstehe ich nicht." Vielleicht hast du von Köhlern ja noch niemals gehört? In den alten Zeiten hausten sie weitab von allen Dörfern und ließen Holz zu Kohle verglimmen; mit der konnten die Ritter dann ihre Burgen heizen und Schmiede ihre Waffen schmieden und das Metall für die Rüstungen schmelzen. Aber weil die Arbeit schmutzig und rußig war, sahen die Köhler immerzu schwarz und gefährlich aus. Und darum und weil die Menschen in ihren Dörfern natürlich nicht den ganzen Tag den Qualm der Köhlerfeuer in der Nase haben wollten, mussten die Köhler tief in den Wäldern wohnen, und vielleicht wurden sie da mit der Zeit vor lauter Einsamkeit wild und sonderbar, wer weiß. "Köhler sind nicht halb so schlimm wie Räuber, Trenk Tausendschlag!", flüsterte Thekla tapfer, denn natürlich hatte sie auch gehört, was die beiden Männer gesprochen hatten." (T:233)*

Zunächst beschreibt der Erzähler die Romanhandlung, was in Kombination mit der Figurenrede auftritt. Der Begriff des *Köhlers* wird durch die Figur Theklas dabei erstmals aufgegriffen und von der Personengruppe der Räuber abgegrenzt. An dieser Stelle unterbricht der Erzähler das Gespräch zwischen Thekla und Trenk und nimmt, wie auch bei der Darstellung des Begriffs *Büttel*, eine kommentierende Funktion ein. Eingeleitet wird der Kommentar durch eine rhetorische Frage nach der Bekanntheit des Begriffs *Köhler*. Dadurch lenkt der Erzähler die Aufmerksamkeit des Lesers erneut. Die Romansituation wirkt an dieser Stelle wie eingefroren und wird nach Beendigung des Kommentars, durch den Wechsel der Erzählstruktur zurück zur Figurenrede, nahtlos fortgesetzt. Der Erzähler hat durch diesen Wechsel zu einer kommentierenden Perspektivenstruktur die Möglichkeit, Sachwissen an relevanter Stelle fokussiert zu vermitteln, ohne dass der Leser die Unterbrechung der Gesprächssituation zwischen Thekla und Trenk als störend empfindet.

Ebenfalls lässt sich der Einsatz des Wechsels der Erzählstruktur bei der Wissensvermittlung zum Begriff des Prinzipals beobachten:

*"Wo bist du denn gewesen, Momme Mumm!", sagte er ärgerlich, und ohne weitere Umstände setzte er sich im Schneidersitz vor dem wunderbaren Berg*

---

*Essen auf den Boden und begann zuzugreifen, ohne irgendwen zu fragen, ob er das auch durfte. So ist das nämlich, wenn man der Prinzipal ist, denn das bedeutet nichts anderes als der Boss. "Seit wir vor dem Drachen geflohen sind, bin ich auf der Suche nach euch!", sagte Momme Mumm. " (T:47f.)*

Zunächst schafft die Beschreibung der Romanhandlung ein irritierendes Moment, nämlich, indem der Prinzipal sich *ohne weitere Umstände setzte [und] im Schneidersitz vor dem wunderbaren Berg Essen auf den Boden [...] begann zuzugreifen* (T:47). Innerhalb dieses Satzes wechselt dann die Erzählhaltung des Erzählers von beschreibend zu kommentierend, wenn er durch den Nachsatz *ohne irgendwen zu fragen, ob er das auch durfte* (T:47) das irritierende Moment hervorhebt. Anschließend verweilt der Erzähler mit der Textpassage *So ist das nämlich, wenn man der Prinzipal ist, denn das bedeutet nichts anderes als der Boss.* (T:47) in der Erzählhaltung des Kommentators, bevor die Erzählstruktur erneut wechselt. Durch die weitere Ausführung in Form der Figurenrede übernimmt der Erzähler damit wieder die beschreibende Perspektivstruktur. Durch den eingeschobenen Kommentar des Erzählers findet auch an dieser Stelle eine bewusste Lenkung der Leseraufmerksamkeit auf den Aspekt der Doppelterminologie der Begriffe *Prinzipal* und *Boss* statt.

Schließlich lässt sich der Wechsel der Erzählstruktur auch bei der Vermittlung des Begriffs *Erker* feststellen. Relevant wird der Begriff des *Erkers* in der Situation, da Trenk die Tafelrunde während des Essens verlässt. Auch hier beginnt die Textpassage im beschreibenden Modus.

*Nur Trenk stand plötzlich auch auf, denn ihn plagte auf einmal ein Bedürfnis, das ich hier nicht weiter erklären möchte. Du weißt sicher sowieso schon, was ich meine, und ich sage dir, dass ihn dieses Bedürfnis gerade in diesem Moment plagte, war für alle auf der Burg das allergrößte Glück. "Wo willst du denn hin?", fragte Thekla und griff schnell nach der Zugbrücke aus Marzipan, denn die hatte Trenk ihr ja beim letzten Mal weggeschnappt. "Zum Erker!", flüsterte Trenk "Aber lass mir was übrig!" Denn dass Thekla ihm die Zugbrücke wegaß, gefiel ihm gar nicht. (T:128)*

Der Beginn, *Nur Trenk stand plötzlich auch auf* (T:128), beschreibt die Romanhandlung. Innerhalb dieses Satzes wechselt, mit dem Hinweis *denn ihn plagte auf einmal ein Bedürfnis, das ich hier nicht weiter erklären möchte* (T:128), die Funktion des Erzählers zu einer kommentierenden Haltung. Diese wird bis

---

zum Einsetzen der Figurenrede Theklas beibehalten, durch die die Erzählstruktur wieder die Romanhandlung beschreibt. Zum Abschluss der Passage lässt sich zudem eine personelle Erzählstruktur aus der Sicht Trenks in der Formulierung *Denn dass Thekla ihm die Zugbrücke wegaß, gefiel ihm gar nicht* (T:128) erkennen. Nun folgt erneut eine kommentierende Passage, die den Begriff des Erkers fokussiert und explizit erläutert:

*Vielleicht kannst du dir schon denken, was der Erker war, zu dem sich Trenk jetzt eilig auf den Weg machte. Eine richtige Toilette gab es damals auf den Burgen ja noch nicht, schließlich war nicht nur Amerika noch nicht entdeckt, auch von Wasserspülung hatte man noch niemals gehört; und deshalb waren an die Burgen von außen kleine Erker angebaut, die ragten weit hinaus über den Burggraben, und in den Erkern gab es eine Bank aus Stein mit einem großen Loch in der Mitte, auf die konnte man sich setzen, wenn man wie Trenk du-weißt-schon-was erledigen wollte. Und das Ergebnis landete dann einfach unten im Burggraben. Darum war der Burggraben auch kein besonders schöner Ort, um darin zu schwimmen, und jetzt denk bloß mal an die armen Angreifer vom ersten Abend, wie sie alle von der Strickleiter gepurzelt waren.*

Im Anschluss an die kommentierende Passage wechselt die Haltung des Erzählers wieder zur beschreibenden Rolle, wodurch die Romanhandlung wieder in den Fokus genommen wird. Der Wechsel der Erzählstruktur findet dabei zwischen dem Abschnitt *Na gut*, (T:129) und dem folgenden Abschnitt *und jetzt war also gerade Trenk auf dem Weg zum Erker. Er flitzte aus der Saaltür und die Treppe hinunter* (T:129) statt.

Besonders auffällig ist der Wechsel zwischen den Funktionen des Erzählens und des Kommentierens. Diese erweckt bei einigen Beispielen den Eindruck einer gestoppten Romanhandlung, die bildlich gesprochen eingefroren wird, um dem Kind die notwendigen Informationen zum weiteren Verfolgen und Verstehen der Romanhandlung zu liefern. Im Anschluss ist oft ein nahtloser Anschluss der Romanhandlung an den Teil der Romanhandlung zu beobachten, der sich direkt vor dem kommentierenden Abschnitt befindet.

Insgesamt ist zudem zu beobachten, dass der vermittelte Begriff in der Regel sowohl durch die Beschreibung der Romanhandlung als auch durch den Kommentar des Erzählers aufgegriffen wird. Meist erfolgt die Erstnennung des

---

Begriffs oder des Phänomens bei der Beschreibung der Romanhandlung und wird im Kommentar des Erzählers nachträglich in fokussierter Form erläutert. Die beschreibenden Passagen integrieren dabei, meist implizit, bereits wertvolle Informationen, die dann in wiederholender, ausgiebiger Form fokussiert und teilweise explizit an den Leser vermittelt werden.

## 5.5. Analyse weiterer Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung

Die bisher betrachteten Techniken und Strategien beschreiben die Gestaltung der Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* bereits anschaulich, lassen sich jedoch noch ergänzen. Boie verwendet in diesem Kinder-Sachroman weitere, auffällige Techniken und Strategien, die im Rahmen dieses Kapitels näher betrachtet werden.

Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass die in diesem Kapitel dargestellten Techniken und Strategien anhand von Beobachtungen in *Der kleine Ritter Trenk* generiert werden. Da diese Techniken und Strategien von Boie zur Wissensvermittlung verwendet werden, lassen sich Schlüsse ziehen, die eine mögliche Funktionsweise dieser Techniken und Strategien darstellen. Dieses Kapitel kann jedoch nicht leisten, die beobachteten Techniken und Strategien auf ihre tatsächliche Funktion und deren faktische Auswirkungen auf die Wissensvermittlung an Kinder hin zu prüfen. Daher werden im Folgenden Vermutungen über die Funktion dieser Techniken und Strategien aufgestellt, die jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter belegt werden können.

Im Kontext weiterer Techniken werden dabei einerseits der Verweis auf vorhandenes Vorwissen und andererseits auf nicht vorhandenes Vorwissen betrachtet. Weiterhin wird auch das Phänomen der verzögerten Erklärung (mit explizitem Hinweis darauf) betrachtet, die zum Spannungsaufbau in der Wissensvermittlung beitragen kann und so das Erkenntnisinteresse des Kindes steigern kann. Im Rahmen der Strategien betrachte ich das Phänomen der Wiederholung sprachlicher Strukturen zur Erzeugung eines

---

Wiedererkennungswertes<sup>311</sup>, der dazu führen kann, die Freude am Leseprozess zu erhöhen und damit auch einen positiven Einfluss auf die Lesemotivation des Kindes zu nehmen. Eine Übersicht darüber, bei welchen Begriffen diese Techniken von Boie eingesetzt werden, findet sich im Anhang in Tabelle 9 – weitere Techniken und Strategien.

In *Der kleine Ritter Trenk* ist häufig zu beobachten, dass der Erzähler, zur Einleitung eines Erklärungsabschnittes, eine Einschätzung des kindlichen Vorwissens abgibt. Dieses kann sowohl auf ein vorhandenes als auch auf nicht vorhandenes Vorwissen des Kindes abzielen. Zu beobachten sind Formulierungen, wie beispielsweise

- *Ein Fürst war, wie du ja vielleicht weißt, noch viel wichtiger und vornehmer als ein Ritter [...] (T:168),*
- *[...] und wie du wohl weißt, ist es dann an der Zeit, dass der Sohn eines Ritters mit seiner Ausbildung beginnt [... ] (T:70), oder*
- *[...] denn ihn plagte auf einmal ein Bedürfnis, das ich hier nicht weiter erklären möchte. Du weißt sicher sowieso schon, was ich meine [...] (T:128),*

durch die der Erzähler das Kind darauf aufmerksam macht, dass es bereits ein bestimmtes Vorwissen besitzt und worin dieses besteht. Auffällig ist hier, dass der Erzähler das Kind darin bestärkt, ein bestimmtes Vorwissen abzurufen. Dies ist an positiv formulierten Zusätzen wie *Du weißt sicher sowieso schon (T:128), wie du wohl weißt (T:70)* zu erkennen.

Schätzt der Erzähler das Vorwissen des Kindes so ein, dass er davon ausgeht, dass das Kind etwas nicht weiß, so wird dies ebenfalls explizit dargelegt und in der Regel als Begründung dafür herangezogen, dass im Folgenden der angesprochene Aspekt erklärt wird. So werden zwar Wissenslücken des Kindes aufgedeckt, jedoch ohne dieses zu kritisieren. Zudem werden diese Lücken direkt im Anschluss geschlossen. Formulierungen, die anzeigen sollen, dass zu einem bestimmten Aspekt kein Vorwissen vermutet wird, treten unter anderem in Gestalt folgender Formulierungen in *Der kleine Ritter Trenk* auf:

- *[...] erkläre ich doch vielleicht besser erst mal, was ein Pilger überhaupt war, denn vielleicht hast du das Wort ja noch nie gehört [...] (T:124).*

---

<sup>311</sup> Vgl. Janich 2010, S. 59.

- 
- *Nun weißt du vielleicht nicht, was ein Büttel ist [...] (T:13).*
  - *[...]er wusste darum auch nicht so genau, was die nun alles so machten. Und weil du das vielleicht auch nicht weißt, will ich es lieber erklären. (T:31).*
  - *Vielleicht hast du von Köhlern ja noch niemals gehört? (T:233).*

Interessant ist, dass der Bezug des Erzählers auf nicht vorhandenes Wissen häufig durch das Wort *vielleicht* begleitet wird. Damit vermeidet es der Erzähler, dem Kind zu Unrecht Unwissen zu unterstellen. Betrachtet man diesen Aspekt in Zusammenhang mit der Beobachtung, dass die Bezüge auf vorhandenes Vorwissen in Begleitung von Wörtern wie *sicher* und *wohl* auftreten, so lässt sich schlussfolgern, dass sich dies positiv auf das Selbstwertgefühl des Kindes auswirkt. Die Vermittlung eines positiven Gefühls kann sich wiederum günstig auf die Wissensvermittlung auswirken.

Diese Beobachtungen legen außerdem nahe, dass sich der Einsatz dieser beiden Techniken positiv auf die Wissensvermittlung auswirkt. Sie tragen zur Strukturierung der kommentierenden Erklärungspassagen durch den Erzähler bei und stellen Bezüge zwischen dem (vermeintlichen) Vorwissen des Kindes und den dargestellten Wissens-elementen her. Dadurch kann es dem kindlichen Rezipienten erleichtert werden, die aufgeführten Informationen im eigenen Wissenssystem zu verorten, da nicht nur angesprochen wird, dass in diesem Zusammenhang ein Vorwissen bestehen könnte, sondern da auch expliziert wird, wie dieser Anknüpfungspunkt inhaltlich gefüllt ist. Die inhaltliche Füllung des Vorwissens wird durch die Referenz auf das, was das Kind vermeintlich weiß oder nicht weiß, konkret dargestellt. Dadurch wird der Wissensinhalt in Bezug auf das Wissenssystem des Kindes bereits durch den Erzähler inhaltlich vorstrukturiert, was zu einer Erleichterung der Informationsaufnahme führen kann.

Betrachtet man die Wissensvermittlung der Begriffe *Minne* und *das Heilige Land*, so stellt man fest, dass die Erklärung dieser Begriffe nicht unmittelbar bei der Ersterwähnung der Begriffe erfolgt. Zusätzlich weist der Erzähler im Kontext dieser beiden Begriffe darauf hin, dass der Leser auf die Begriffserklärung warten muss, wie die beiden folgenden Textpassagen zeigen: (1) *oder sogar bis ins Heilige Land, was damals sehr in Mode war (und wo das liegt, erkläre ich dir*

---

*später*) (T:102); (2) *und nun hätte ich dir eigentlich gerne erklärt, was das Wort Minne bedeutet, aber das muss erst mal warten* (T:65).

Das führt einerseits dazu, dass der Leser zunächst ohne die Erklärung des Begriffs auskommen muss, was wiederum eine Spannung im Leser erzeugt, die Bedeutung des Begriffs zu erfahren. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf den Begriff und unterstützt dadurch die Wissensvermittlung. Andererseits kann ein Begriff durch den Einsatz dieser Technik zunächst undefiniert im Text stehen, ohne den Leser durch die fehlende Begriffserklärung zu frustrieren. Der Autor hat so die Möglichkeit Begriffe zu verwenden, diese jedoch erst dann zu definieren, wenn die Kenntnis der Definition für das Textverständnis notwendig erscheint, ohne das Risiko einer sinkenden Motivation des Lesers einzugehen. Daher kann diese Technik begründet zu den Techniken der Wissensvermittlung gezählt werden. Diskutieren lässt sich jedoch an dieser Stelle, ob diese Technik nicht auch eine Unterkategorie der Strategie der Motivation darstellt, da sich die Ziele der Technik auf motivationaler Ebene befinden.

Bei der Lektüre von *Der kleine Ritter Trenk* fällt auf, dass sich verschiedene sprachliche Strukturen mehrfach in gleicher oder fast gleicher Formulierung wiederholen. Die Geschichte Trenks beginnt mit dem Satz:

*Jetzt will ich vom kleinen Ritter Trenk vom Tausendschlag erzählen, der so tapfer war und so schlau und außerdem auch noch so nett, dass er berühmt wurde von den Bergen bis zum Meer, und das war damals fast die ganze Welt, musst du bedenken, weil Amerika ja noch nicht entdeckt war.* (T:9)

Der Verweis darauf, dass Amerika erst nach dem Mittelalter entdeckt wurde, stellt eine sich wiederholende Struktur in *Der kleine Ritter Trenk* dar, sodass diese Information immer wieder aufgegriffen wird. Betrachtet man die einzelnen Textstellen, so lässt sich feststellen, dass sich die sprachliche Struktur immer wieder in gleicher oder nur leicht veränderter Form findet:

1. *[...] von den Bergen bis zum Meer, und das war damals fast die ganze Welt, musst du bedenken, weil Amerika ja noch nicht entdeckt war.* (T:9)
2. *[...] denn die wuchsen früher nur in Amerika, und Amerika war ja, wie du weißt, damals noch nicht entdeckt.* (T:38)
3. *[...] schließlich war nicht nur Amerika noch nicht entdeckt [...]* (T:129)

- 
4. [...] aber du musst ja bedenken, dass damals nicht nur Amerika noch nicht entdeckt war, sondern [...] (T:168)
  5. [...] aber Schlafaugenpuppen gab es damals natürlich genauso wenig, wie Amerika entdeckt war. (T:186)
  6. [...] weil es ja damals noch keine Taschenlampen gab (wie sollte es das wohl, wenn noch nicht mal Amerika entdeckt war) [...] (T:218)
  7. [...] von den Bergen bis zum Meer, und das war damals fast die ganze Welt, musst du bedenken, weil Amerika ja noch nicht entdeckt war. (T:276)

Auffällig ist dabei, dass die Formulierungen mit Bezug auf die Entdeckung Amerikas in den Textpassagen zwei bis sechs dazu genutzt werden, um zu begründen, warum es etwas in der damaligen Zeit noch nicht gab. Zudem fällt bei der Betrachtung der Textpassagen eins und sieben auf, dass diese Textteile exakt die gleiche Formulierung aufweisen. In beiden Abschnitten wird der Bekanntheitsgrad Trenks durch diese Formulierung besonders hervorgehoben. Durch die Platzierung der Textstellen im ersten und im letzten Kapitel verleihen sie der Geschichte damit einen Rahmen. Die Entdeckung Amerikas stellt angesichts dieser Beobachtungen ein immer wiederkehrendes sprachliches Element dar, das einen hohen Wiedererkennungswert erzeugt und damit Freude beim kindlichen Rezipienten erzeugen soll.

Dieses hier beschriebene Phänomen der Wiederholung sprachlicher Strukturen wird von Boie in *Der kleine Ritter Trenk* auch zur Unterstützung der Wissensvermittlung verwendet. Dies lässt sich an der Darstellung der Begriffe *leibeigen*, *Minne* und *Fürst* besonders anschaulich zeigen:

In Bezug auf den Begriff *leibeigen* betrifft dieses Phänomen die Formulierung *Leibeigen geboren, leibeigenen gestorben, leibeigen ein Leben lang*. (T:11, T:17, T:18, T:99, T:222, T:271.). Diese findet sich, wie in Kapitel 5.3.4 bereits dargestellt, insgesamt siebenmal in exakt der gleichen Formulierung in *Der kleine Ritter Trenk*. Durch diese wiederkehrende Formel erscheinen die Formel selbst und auch die Bedeutung des Begriffs *leibeigen* als sehr einprägsame Textelemente. Dies unterstützt in Bezug auf die Wissensvermittlung die Fähigkeit des Kindes, sich an diese Textpassage zu erinnern. Zusätzlich generiert Boie durch die wiederholte Verwendung der Formel einen Wiedererkennungswert, der die Motivation des Kindes bei der Textrezeption steigern kann.

---

Bei der Vermittlung des Begriffs *Minne* wird ebenfalls dreimal eine ähnliche Formulierung gewählt, sodass auch diese Darstellung einen Wiedererkennungswert aufweist. Boie lässt den Erzähler den Begriff erst im dritten Anlauf erklären, nachdem sich der Erzähler beim ersten und zweiten Anlauf entschuldigen muss, dass der Begriff an der aktuellen Stelle der Geschichte nicht erklärt werden kann.

1. *[...] nun hätte ich dir eigentlich gerne erklärt, was das Wort Minne bedeutet, aber das muss erst mal warten; denn gerade in diesem Augenblick geschah wieder etwas, das Trenk aus seiner Angst und seiner Verzweiflung erlösen sollte, und das muss ich natürlich zuerst erzählen. (T:65)*
2. *[...] und nun hätte ich dir eigentlich gerne endlich erklärt, was das Wort Minne bedeutet, aber das muss schon wieder warten denn gerade in diesem Augenblick geschah wieder etwas, das Trenk wenigstens ein bisschen aus seiner Angst erlösen sollte, und das muss ich darum natürlich zuerst erzählen. (T:210)*
3. *[...] Und jetzt ist endlich auch genug Zeit, dir zu erklären, was das Wort Minne bedeutet, nämlich nichts anderes als Liebe. (T:275)*

Besonders die beiden ersten Erklärungen sind bis auf wenige Worte identisch. Bei der zweiten Textstelle lässt sich die sprachliche Abwandlung durch den hergestellten Bezug zur ersten Textstelle erklären. Die dritte Textstelle nimmt sowohl inhaltlich – durch die Formulierung *jetzt ist endlich auch genug Zeit* (T:275) als auch sprachlich – durch die Formulierung *erklären, was das Wort Minne bedeutet* (T:275), die den beiden oberen Textstellen, bis auf die Flexion des Verbs, gleicht – Bezug auf die beiden vorangegangenen Erklärungsanläufe.

In Verbindung mit der Darstellung des Begriffs des *Fürsten* lässt sich – neben der wiederkehrenden Verknüpfung der Wörter *Fürst* und *bestimmen* – das beschriebene Phänomen der wiederkehrenden sprachlichen Struktur ebenfalls beobachten:

1. *So lautet die erste Regel, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt! (T:169)*
2. *Zweite Regel, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt! (T:170)*
3. *Dritte Regel, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt! (T:170)*
4. *Und diese Regeln sollen gelten für jeden, der sich dem Kampfe stellt, dies hat unser Herr Fürst so bestimmt! (T:170)*

Die Formulierung *dies hat unser Herr Fürst so bestimmt* (T:169, T:170) wird bei der Verkündung der einzelnen Regeln zum Abschluss immer wieder wiederholt,

---

sodass auch hier ein motivierendes Element zur Unterstützung der Wissensvermittlung in den Text eingebaut wird.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Strategie, eine sprachliche Struktur mehrfach in gleicher oder ähnlicher Formulierung zu verwenden, in *Der kleine Ritter Trenk* besonders auffällig ist. Sie unterstützt die Wissensvermittlung, durch die Wiederholung, sodass es dem kindlichen Rezipienten leichter fällt, bestimmte Formulierungen und damit auch die inhaltlichen Aspekte, die mit dieser verknüpft sind, abzuspeichern, zu behalten und diese schließlich wieder abzurufen. Zudem generieren mehrfach dargebotene Formulierungen einen Wiedererkennungswert, der sich positiv auf die kindliche Lesemotivation und dadurch wiederum positiv auf die Wissensvermittlung auswirkt.

## 6. Ergebnisse und Auswertung der Analyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und interpretiert. Die für die Analyse ausgewählten Begriffe lassen sich in die thematischen Kategorien Berufs- und Standesbezeichnung; Gebäude, Gebäudeteil und Gebäudeansammlung; Religion, Veranstaltungen und Ereignisse; Herrschafts- und Besitzverhältnisse einordnen. Die Kategorie *Sonstige* beinhaltet die Themenbereiche Rituale, Kleidung und Waffen. Anhand dieser Kategorien lassen sich auch die zentralen Themen von *Der kleine Ritter Trenk* ablesen, wobei die Herrschafts- und Besitzverhältnisse dabei einen Schwerpunkt darstellen.

Anhand der Textpassagen zur Wissensvermittlung der einzelnen Begriffe, lassen sich zahlreiche Techniken und Strategien beobachten. Die Reduktion der Informationsfülle orientiert sich vor allem daran, welche Informationen für den Adressaten im Vermittlungskontext des Romans relevant erscheinen. Auch das Mittel der starken Vereinfachung lässt sich im Kontext dieser Technik in *Der kleine Ritter Trenk* beobachten. Die Reduktion der Informationsdichte tritt häufig in Verbindung mit der Reduktion der Informationsfülle auf und wird zur Einordnung des Wissens in den Gesamtkontext oder zur Betonung eines

---

bestimmten Aspekts genutzt. Auch die Technik der Redundanz findet sich im Kontext der Wissensvermittlung der ausgewählten Begriffe. Dadurch werden wichtige Informationen wiederholend im Text aufgeführt, sodass das Erinnern dieser Informationen leichter fällt. Auffällig ist, dass sich in *Der kleine Ritter Trenk* keine graphischen Hinweise zur Unterstützung der Wissensvermittlung finden lassen.

Boie gestaltet die Passagen zur Wissensvermittlung sehr abwechslungsreich, sodass alle beschriebenen Erklärungsmuster in *Der kleine Ritter Trenk* zu finden sind. Bei der Analyse des Umgangs mit Fachbegriffen fällt auf, dass ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen impliziten und expliziten Erklärungen besteht.<sup>312</sup> Setzt man dies in Verbindung mit der Textsorte des Sachromans, so lässt sich bestätigen, dass dieser sowohl auf explizite Erklärungen, wie man sie vorwiegend in Sachbüchern findet, als auch auf implizite Erklärungen, wie sie für Romane typisch sind, verbindet. Zudem ist auch ein ausgewogenes Verhältnis von anaphorischen und kataphorischen Erklärungsmustern zu beobachten. Dies bestärkt den Charakter des Sachromans auch auf der Ebene der eingesetzten Vermittlungstechniken, da kataphorische Erklärungsmuster oft belehrend wirken und häufig in Schulbüchern verwendet werden, sie sind daher im Kontext eines ansprechenden narrativen Textes nicht zwingend zu erwarten, weshalb an dieser Stelle der Sachbuchcharakter innerhalb des Sachromans verdeutlicht wird. Weiterhin weisen die abwechslungsreich gestalteten Erklärungen oftmals Hinweise darauf auf, dass es sich im Folgenden um einen Fachbegriff handelt. Diese Ankündigungen werden beispielsweise durch die Verwendung des Verbs *erklären* gestaltet, die implizit auf den Fachwortcharakter verweist und zur Strukturierung des Textes beiträgt. Dem kindlichen Rezipienten fällt es auf diese Weise leichter, die Funktion der einzelnen Textpassagen zu erkennen. Explizite Aussagen, wie *hier handelt es sich um einen Fachbegriff* werden nicht verwendet. Auch die Technik des Hinweises auf eine Scheinverständlichkeit wird von Boie zur Wissensvermittlung genutzt. Daran lässt sich der insgesamt sehr gute Leserbezug von Boies *Der kleine Ritter Trenk* beobachten. Auch unerklärte Fachbegriffe

---

<sup>312</sup> Siehe Anhang: Tabelle 10 – Häufigkeit der Techniken.

---

lassen sich unter den ausgewählten Begriffen finden. Diese sind jedoch nur dann unerklärt, wenn sie für den Verlauf der Geschichte irrelevant sind, oder sich beim kindlichen Rezipienten als voraussetzbar oder erschließbar einstufen lassen. Ob Begriffe unerklärt bleiben, weil diese voraussetzbar oder erschließbar erscheinen, lässt sich anhand des Textes jedoch nicht immer eindeutig feststellen.

Beispiele und Vergleiche werden häufig eingesetzt, wenn Sachverhalte in *Der kleine Ritter Trenk* veranschaulicht werden sollen. Metaphern hingegen werden bei der Vermittlung der betrachteten Begriffe nicht verwendet. Dies lässt darauf schließen, dass Boie Metaphern als für Kinder dieses Alters unbrauchbar empfindet, da sich das Verstehen von Metaphern im Kindesalter schwierig gestaltet. Unverständene Metaphern wirken kontraproduktiv auf die Wissensvermittlung und sind daher möglichst zu vermeiden. Die analysierten Vergleiche in *Der kleine Ritter Trenk* dienen hauptsächlich dazu, Referenzen zur kindlichen Lebenswelt herzustellen, die damalige Lebenssituation mit der heutigen in Beziehung zu setzen sowie Relationen zwischen den Romanfiguren zu verdeutlichen. Auch Beispiele werden zur Wissensvermittlung genutzt und besonders dann eingesetzt, wenn ein wichtiger Aspekt einer Information betont werden soll. Beispiele sind teilweise durch Formulierungen wie *beispielsweise* gekennzeichnet. Allerdings liegt nicht immer ein Hinweis auf den Beispielcharakter vor, sodass der Unterschied zwischen beispielhaften Aufzählungen und vollständigen Aufzählungen nicht immer auszumachen ist.

Im Kontext der verwendeten Strategien ist zunächst festzuhalten, dass alle betrachteten Strategien sehr häufig verfolgt werden. Die Strategie der Emotionalisierung ist besonders verbreitet und sorgt dafür, dass die Wissensvermittlung sehr ansprechend und persönlich gestaltet ist. Sie dient dem Erzähler dazu, die Aufmerksamkeit auf für die Wissensvermittlung relevante Textpassagen zu lenken und gibt dem kindlichen Leser eine Orientierungsmöglichkeit zur Einordnung in die Kategorien gut und schlecht, indem Boie Figuren und Situationen, die aus der Sicht Trenks negativ zu

---

bewerten sind an negative Emotionen koppelt, wichtige und für die Figur Trenks positive Elemente werden mit positiven Emotionen wie Freude verknüpft.

Zu beobachten ist auch, dass die Wissensvermittlung mit vielen motivierenden Elementen gestaltet ist. Dies lässt vermuten, dass sich daraus ein positiver Einfluss auf die Vermittlung von Wissen ergibt, da durch eine motivierende Textgestaltung die Lesemotivation der kindlichen Rezipienten gesteigert werden kann. Die Strategie der Einbettung von Wissen in eine Geschichte wird durch die Konzeption des Kinder-Sachromans an sich schon verfolgt. Gleiches gilt auch für den motivierenden Einsatz von Personen in Verbindung mit der Vermittlung von Sachwissen. Auch diese treten, bedingt durch die Konzeption des Kinder-Sachromans, über die gesamte Geschichte hinweg auf. Anzumerken ist hier jedoch, dass besonders viel Wissen über die Prototypen der Figuren vermittelt wird, was sich auch an der Anzahl der Begriffe in der Kategorie Berufs- und Standesbezeichnungen ablesen lässt. Lebensnahe Beispiele werden besonders in Verbindung mit der Strategie der Bezüge zur kindlichen Lebenswelt eingesetzt. Zu diesen Motivation schaffenden Substrategien zählen auch Ausrufe, wörtliche Rede, rhetorische Fragen und witzige Formulierungen, die sich ebenfalls alle in Verbindung mit der Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* beobachten lassen. Die Vermittlungspassagen sind dadurch ansprechend und abwechslungsreich gestaltet. Besonders zu betonen ist die direkte Ansprache des kindlichen Lesers, die ebenfalls zu den motivierenden Strategien gezählt werden kann. Auf Grund des häufigen Einsatzes der Personalpronomen *du* und *dir* wirken die Begriffserklärungen sehr persönlich und ansprechend. Durch die Verbindung der Personalpronomen mit dem Verb *erklären* erwecken die kommentierenden Erklärungsabschnitte persönlich auf das Kind abgestimmt, sodass hierdurch eine besonders liebevolle Leser-Erzähler-Kommunikation entsteht. In diesem Zusammenhang gehe ich auch auf die Techniken ein, die explizit auf das Vorwissen des Rezipienten eingehen. Dabei gibt der Erzähler zu Beginn der Erklärungspassage eine Einschätzung des Vorwissens des Kindes ab. Diese sind so formuliert, dass sie sich positiv auf das Selbstwertgefühl des Kindes auswirken können. Zudem schafft diese Einschätzung in Bezug auf das Vorhandensein von Vorwissen eine Transparenz der Textkonzeption. Durch die Einschätzung, dass

---

ein Kind beispielsweise kein Vorwissen zu einem bestimmten Begriff besitzt, wird deutlich begründet, warum im Folgenden eine Erklärung eines Begriffes abgegeben wird.

Im Zusammenhang mit der narrativen Präsentation ist besonders die Personalisierung für die Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* von Bedeutung. Diese findet sich sowohl bei der Darstellung von Gegenständen als auch in der Konzeption der einzelnen Figuren wieder. Die Betonung von Wichtigkeit und Nutzen spielt im Kontext des Kinder-Sachromans eine untergeordnete Rolle, diese Strategie scheint daher besser für populärwissenschaftliche Texte geeignet zu sein als für narrative Texte.

Bei den Bezügen zur kindlichen Lebenswelt wird als Ausgangspunkt für die Vergleiche häufig die zeitliche Vergleichsgröße *heute versus damals* gewählt, um die zeitliche Distanz zwischen dem Mittelalter und dem 21. Jahrhundert zu überbrücken. Zudem schaffen diese Bezüge eine Empathie zwischen dem Protagonisten und dem kindlichen Leser, wenn beispielsweise die Lebensweise und Gefühle Trenks mit denen des Kindes verglichen und in Bezug zueinander gesetzt werden. Auf diese Weise kann Boie dem kindlichen Rezipienten auch abstrakte Informationen vermitteln.

Für den Kinder-Sachroman charakteristisch kann der Wechsel der Erzählstruktur bezeichnet werden. Im Kontext mit der Wissensvermittlung eines Begriffes wechselt häufig die Erzählstruktur von der Romanhandlung zu einem Kommentar des Erzählers. Teilweise findet dieser Wechsel sogar innerhalb eines Satzes statt. Durch den Einsatz dieser Strategie lässt sich die Aufmerksamkeit des Lesers lenken und eine abwechslungsreiche Gestaltung der Wissensvermittlung erreichen. Die Kombination von Romanhandlung und Kommentar macht eine Verbindung von fokussierter und integrierter sowie eine Verbindung von expliziter und impliziter Wissensvermittlung möglich. Besonders auffällig ist dabei, dass der zu vermittelnde Sachbegriff häufig in beiden Erzählstrukturen zu finden ist. Dabei schafft die Erwähnung des Begriffs in der Romanhandlung die Begründung dafür, den Begriff in Form eines Kommentars eingehend darzustellen und zu beleuchten, sodass mit dem neu gewonnen Wissen die

---

Romanhandlung im Anschluss weiter verfolgt werden kann. So ist eine elementare Bedingung für den Wissenserwerb, nämlich das Aufzeigen von der Relevanz eines bestimmten Wissenslements, im Text verwirklicht. Das Wissen steht dadurch nie isoliert im Text, was die Wissensvermittlung positiv unterstützt.

In *Der kleine Ritter Trenk* lassen sich auch verzögerte Erklärungen entdecken. Diese lassen einen Begriff zunächst unerklärt, verweisen jedoch darauf, dass der Begriff an späterer Stelle erklärt wird. Zur Erhaltung der Lesemotivation sind offene Fragen eigentlich zu vermeiden, da dies zu einer Frustration des Lesers führen kann. Dies muss jedoch bei dieser Vermittlungsstrategie nicht befürchtet werden, da das Versprechen, den Begriff an späterer Stelle, wenn eine genaue Sachkenntnis für das Verständnis der Romanhandlung nötig ist, zu erklären, den Erklärungsprozess transparent macht. Zudem kann durch diese Technik Spannung in Bezug auf das Sachwissen aufgebaut werden, die das Erkenntnisinteresse des kindlichen Rezipienten steigert.

Eine sehr auffällige Strategie der Wissensvermittlung stellt in *Der kleine Ritter Trenk* die Wiederholung sprachlicher Strukturen dar. Diese erzeugt einen hohen Wiedererkennungswert von Passagen, die eng mit der Wissensvermittlung verknüpft sind. Die verknüpften Elemente lassen sich so besser erinnern, was sich positiv auf die Wissensvermittlung von Begriffswissen auswirkt. Zudem erhöht der Wiedererkennungswert die Freude am Lesen, was die Wissensvermittlung indirekt ebenfalls unterstützt.

Aus Tabelle 10 – Häufigkeit der Techniken und Tabelle 11 – Häufigkeit der Strategien lässt sich ablesen, dass die Techniken der Reduktion der Informationsfülle und der Reduktion der Informationsdichte ebenfalls, wie der Einsatz redundanter Elemente und Beispiele, am häufigsten bei der Wissensvermittlung zu den betrachteten Begriffen verwendet werden. Bei den Strategien lassen sich emotionale und motivierende Elemente sowie der Wechsel der Erzählstruktur am häufigsten beobachten.

---

Um Aussagen über bestimmte Muster aus Techniken und Strategien der Wissensvermittlung zu machen, gilt es, einige Thesen, die sich unter Betrachtung der Analyse aufstellen lassen, zu prüfen. Dies geschieht anhand von Kreuztabellen, die Aufschluss darüber geben, ob ausgewählte Techniken und Strategien häufig in Kombination miteinander eingesetzt werden.

Es lässt sich bestätigen, dass die Reduktion der Informationsdichte fast immer mit der Reduktion der Informationsfülle einhergeht. Umgekehrt lässt sich diese These jedoch nicht bestätigen.<sup>313</sup> Bei der Strategie, Wissen über die Herstellung von Bezügen zur kindlichen Lebenswelt zu vermitteln, liegt die Vermutung nahe, dass dies durch den gezielten Einsatz von Vergleichen und Beispielen umgesetzt wird. Betrachtet man die Kreuztabellen zur Kombination dieser Strategie mit den beiden Techniken, so lässt sich auch diese These bestätigen.<sup>314</sup> Weiterhin ist zu vermuten, dass der Wechsel der Erzählstruktur zwischen Romanhandlung und Kommentar oft in Verbindung mit einer direkten Anrede des Kindes einhergeht. Auch diese These lässt sich anhand der Ergebnisse der Analyse bestätigen.<sup>315</sup> Zudem erhält man bei der Betrachtung der Vermittlungsstrukturen den Eindruck, dass im Zusammenhang mit dem Wechsel der Erzählstruktur explizite Erklärungsmuster gewählt werden. Dies lässt sich nur bedingt bestätigen. Durch den Wechsel der Erzählstruktur wird keine explizite Definition bedingt. Umgekehrt lässt sich jedoch feststellen, dass explizite Definitionen fast nie ohne den Wechsel der Erzählstruktur zu beobachten sind.<sup>316</sup> Die These, dass implizite Erklärungen durch die Entfaltung über einen Textabschnitt hinweg mit einer hohen Redundanz einhergehen, ist im Kontext dieser Arbeit jedoch nicht haltbar.<sup>317</sup>

Interessant scheint weiterhin, auszuwerten, ob sich, in Bezug auf die gewählten thematischen Kategorien, Aussagen über eingesetzte Strategien zur

---

<sup>313</sup> Vgl. Tabelle 12 – Reduktion der Informationsfülle \* Reduktion der Informationsdichte Kreuztabelle.

<sup>314</sup> Vgl. Tabelle 13 – Bezüge zur kindlichen Lebenswelt \* Beispiele Kreuztabelle; Vgl. Tabelle 14 – Bezüge zur kindlichen Lebenswelt \* Vergleiche Kreuztabelle; Vgl. Tabelle 15 – Bezüge zur kindlichen Lebenswelt \* Beispiel und/oder Vergleich Kreuztabelle.

<sup>315</sup> Vgl. Tabelle 17 – Wechsel der Erzählstruktur \* direkte Ansprache des Kindes Kreuztabelle.

<sup>316</sup> Vgl. Tabelle 16 – Explizite Definition \* Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle.

<sup>317</sup> Vgl. Tabelle 18 – Implizite Definition \* Redundanz.

---

Wissensvermittlung ableiten lassen. Ein Vergleich zwischen der thematischen Einordnung und den verwendeten Techniken wird an dieser Stelle nicht gezogen, da die beschriebenen Techniken, im Gegensatz zu den Strategien, nicht inhaltlich orientiert sind. Aus Tabelle 19 bis Tabelle 25 lassen Bezüge zwischen thematischen Kategorien und verwendeten Strategien ablesen. Aus Tabelle 21 lässt sich ableiten, dass Berufs- und Standesbezeichnungen sowie Begriffe aus der Kategorie Gebäude häufig unter Verwendung von Bezügen zur kindlichen Lebenswelt dargestellt werden.<sup>318</sup> Ebenfalls lässt sich beobachten, dass bei der Darstellung von Begriffen der Kategorie Herrschafts- und Besitzverhältnisse die Strategie der Emotionalisierung verwendet wird.<sup>319</sup> Weiterhin lässt sich für die Kategorien Berufs- und Standesbezeichnungen sowie Religion festhalten, dass diese immer in Verbindung mit einer motivierenden Gestaltung der Wissensvermittlung auftreten. Auch für die Kategorien Gebäude und sonstige zeigt sich die Verwendung der Motivation.<sup>320</sup> Schließlich lässt sich für die Kategorie der Berufs- und Standesbezeichnungen noch festhalten, dass ihre Vermittlung häufig auch die Substrategien der narrativen Präsentation gebraucht.<sup>321</sup> Dies lässt sich besonders für die Substrategie der Personalisierung erklären, da diese Wissen durch die Gestaltung von Figuren vermittelt. Da die Kategorie der Berufs- und Standesbezeichnungen nur Begriffe beinhaltet, die Personen beschreiben, bietet sie sich für den Einsatz der Personalisierung an.

## 7. Fazit und Ausblick

In diesem abschließenden Fazit ziehe ich ein Resümee über die im Rahmen dieser Arbeit erarbeiteten Forschungsergebnisse. Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, welche Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* verwendet werden und wie diese sprachlich gestaltet sind. Dazu ist es zunächst wichtig, darzustellen, wie *Der kleine Ritter Trenk* in den Kontext der Kinder- und Jugendliteratur eingeordnet werden kann.

---

<sup>318</sup> Vgl. Tabelle 21 – thematische Kategorie \* Bezüge zur kindlichen Lebenswelt Kreuztabelle.

<sup>319</sup> Vgl. Tabelle 22 – thematische Kategorie \* Emotionalisierung Kreuztabelle.

<sup>320</sup> Vgl. Tabelle 23 – thematische Kategorie \* Motivation Kreuztabelle.

<sup>321</sup> Vgl. Tabelle 24 – thematische Kategorie \* Narrative Präsentation Kreuztabelle.

---

Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk* stellt ein Kinderbuch dar, das der spezifischen Kinder- und Jugendliteratur zugeordnet werden kann. Es lässt sich als Zwischengattung zwischen dem Kinder-Roman und dem Kinder-Sachbuch beschreiben und stellt damit einen Kinder-Sachroman dar, der sowohl unterhalten als auch Wissen vermitteln will.

Die Techniken und Strategien, die Niederhauser für die Wissensvermittlung in populärwissenschaftlichen Texten erarbeitet, lassen sich sinnvoll auf den Kinder-Sachroman anwenden, auch wenn sich einzelne Aspekte, wie beispielsweise das Fehlen von Literaturhinweisen, nicht auf Texte spezifischer Kinder- und Jugendliteratur übertragen lassen. Für die Gestaltung der Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* werden sowohl die Techniken der Reduktion der Informationsfülle als auch die der Informationsdichte verwendet. Auch der Einsatz von redundanten Elementen kann beobachtet werden. Boie pflegt in Bezug auf die Wissensvermittlung einen sehr bedachten Umgang mit Fachbegriffen, der abwechslungsreich gestaltet ist. Von den Techniken Niederhausers finden sich auch die Verwendung von Beispielen und der Einsatz von Vergleichen in *Der kleine Ritter Trenk* wieder. Metaphern allerdings werden nicht verwendet, da diese offensichtlich eine Verständishürde für den kindlichen Leser darstellen. Bei den Strategien, die Niederhauser herausarbeitet, lässt sich eine ähnliche Vielfalt beobachten. Bei Boie finden sich innerhalb der Passagen zur Wissensvermittlung des Wissens zu den ausgewählten Begriffen die Strategien der Emotionalisierung, der Motivation, der narrativen Präsentation und der Erklärungen durch Bezüge zur kindlichen Lebenswelt.

Unter Betrachtung dieser Techniken und Strategien lässt sich die Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* bereits gut beschreiben, jedoch lassen sich noch weitere Strategien aufzeigen, die Boie für die Wissensvermittlung nutzt. Dazu zählt vor allem der Wechsel der Erzählstruktur, der Hinweis auf die Einschätzung des kindlichen Vorwissens, die Wiederholung sprachlicher Strukturen und die Verzögerung der Erklärung mit explizitem Hinweis. Diese, in Kapitel 5.5. Analyse weiterer Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung beschriebenen, Techniken wurden anhand der

---

Beobachtungen in *Der kleine Ritter Trenk* zusammengestellt und müssten nun in einem weiteren Schritt geprüft und für andere Kinderbücher bestätigt werden, dies war jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten.

*Der kleine Ritter Trenk* von Kirsten Boie lässt sich unter anderem deshalb als Kinder-Sachroman bezeichnen, da eine fokussierte Vermittlung von Begriffswissen mit einer unterhaltenden Rittergeschichte verknüpft wird. Bei der Wissensvermittlung an Kinder ist es besonders bedeutend, dass das Wissen adressatengerecht aufbereitet ist. Zudem ist es für die Wissensvermittlung hilfreich, wenn der Text den kindlichen Leser anspricht und motivierend auf die Lesemotivation einwirkt. Diese Kriterien werden durch die Gestaltung der Wissensvermittlung in *Der kleine Ritter Trenk* unterstützt und auch der Charakter des Sachromans lässt sich aus der Wahl der verwendeten Techniken und Strategien erkennen.

Die Wissensvermittlung zu den betrachteten Begriffen in *Der kleine Ritter Trenk* wird insgesamt sehr anschaulich und abwechslungsreich gestaltet. Boie verwendet zahlreiche Techniken und Strategien und setzt diese häufig in vielfachen Kombinationen ein, sodass ein Begriff durchaus mittels mehrerer Techniken und Strategien dargestellt wird. Besonders typisch für den Kinder-Sachroman zeigen sich die Techniken des Wechsels von impliziten und expliziten Definitionen, der abwechslungsreiche Einsatz anaphorischer und kataphorischer Erklärungsmuster sowie die Einschätzung des kindlichen Vorwissens mit explizitem Verweis. Bei den Strategien wird der Sachroman-Charakter besonders durch den Einsatz der direkten Ansprache des Kindes und dem Wechsel der Erzählstruktur unterstützt. Sie veranschaulichen den Charakter des Sachromans somit, indem sie beiläufige und fokussierte Wissensvermittlung miteinander verknüpfen, um eine besonders gelungene Vermittlung von Wissen und Unterhaltung zu generieren. Die Frage danach, ob sich Muster aus Techniken und Strategien erkennen lassen kann daher bejaht werden. Zudem kann es als Ergebnis dieser Arbeit betrachtet werden, dass sich die Textsorte des Sachromans auf die Auswahl der Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung auswirkt. Für weitere Untersuchungen wäre es an dieser

---

Stelle interessant zu überprüfen, ob sich die hier dem Sachroman dienlichen Techniken und Strategien auch in anderen Kinder-Sachromanen finden lassen, oder zu prüfen, ob es sich hier um eine Boie spezifische Umsetzung der Wissensvermittlung handelt.

Interessant wäre es außerdem auch, andere Kinderbücher in Bezug auf die Wissensvermittlungstechniken und -strategien zu analysieren und zu prüfen, ob sich die in dieser Arbeit dargestellten Wissensvermittlungsstrukturen auch in Kinderbüchern generell nachweisen lassen. Zudem scheint mir, ergänzend zu der hier dargestellten Analyse, spezifisch die Untersuchung von *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter. Ein Ritterabenteuer mit ziemlich viel Sachwissen*<sup>322</sup>, ebenfalls von Kirsten Boie aus der Ritter-Trenk-Reihe, als lohnenswert, da Boie hier bereits im Titel betont, dass es explizites Ziel des Kinderbuchs ist, Sachwissen zu vermitteln. Auch die Frage, ob es sich bei diesem Kinderbuch noch um einen Sachroman oder vielmehr um ein Sachbuch mit begleitender Romanhandlung handelt, müsste in diesem Zusammenhang betrachtet werden.

Da es verschiedene Typen von Wissen gibt, wäre ein weiterer Ansatzpunkt für eine weiterführende Forschung im Vergleich der Vermittlungsgestaltung unterschiedlicher Typen von Wissen zu suchen. Im Rahmen dessen könnte beispielsweise die Vermittlung von Begriffswissen mit der Vermittlung von Handlungswissen verglichen werden, mit dem Ziel herauszufinden, ob die Art des Wissens die Gestaltung der Vermittlungstechniken und -strategien beeinflusst.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass Boie in *Der kleine Ritter Trenk* Wert auf eine abwechslungsreiche, vielseitige Gestaltung der Wissensvermittlung legt. Nicht nur die Konzeption des Kinder-Sachromans bietet Anhaltspunkte für die Zuordnung zu dieser Textsorte, auch der Einsatz der Techniken und Strategien zur Wissensvermittlung spiegelt dieses Konzept wider. So lässt der Kinder-Sachroman *Der kleine Ritter Trenk* es zu, dass Sachwissen im Rahmen einer Romanhandlung authentisch vermittelt wird, ohne künstlich zu

---

<sup>322</sup> Boie 2012.

---

wirken oder einen Lehrbuch-Charakter aufzuweisen. Somit wird die Unterhaltungs-Funktion des Kinder-Sachromans nicht durch die Wissensvermittlung beeinträchtigt, sondern vielmehr unterstützt.

---

## III Literaturverzeichnis

### III. I Primärliteratur

Boie, Kirsten (2006): Der kleine Ritter Trenk. Hamburg: Oetinger.

### III. II Sekundärliteratur

Antos, Gerd; Wichter, Sigurd (Hg.) (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 1).

Abraham, Ulf; Lauer, Christoph (Hg.) (2002): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 7).

Antos, Gerd (2001): Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion. In: Gerd Antos und Sigurd Wichter (Hg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 1), S. 3-34.

Antos, Gerd (Hg.) (2005): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 3).

Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.

Boie, Kirsten (2012): Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter. Ein Ritterabenteuer mit ziemlich viel Sachwissen. Hamburg: Oetinger.

Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (2006): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Norbert Groeben (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 150-173.

---

Conrady, Peter (1998): Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als Erstlesebuch. In: Karin Richter und Bettina Hurrelmann (Hg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 175-184.

Ewers, Hans-Heino (2008): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur; mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München: Fink (UTB, 2124 Studienbücher Literatur und Medien UTB für Wissenschaft).

Ewers, Hans-Heino (2011): Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch; Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 3-12.

Feine, Angelika; Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hg.) (1995): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Sprache, 17).

Fiebig, Karin (1995): Begriffserklärungen in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder. In: Angelika Feine und Karl-Ernst Sommerfeldt (Hg.): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Sprache, 17), S. 77-84.

Glaserapp, Gabriele von (2011): Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch ; Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 269-289.

Groeben, Norbert (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.

---

Göpferich, Susanne (2002): Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers. Zugl.: Leipzig, Univ., Habilitationsschrift, 2002. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Studien zur Translation, 15).

Hepp, Marianne (2012): Metaphorische Elemente als textkonstituive Einheit. In: Margot Heinemann und Beata Mikolajczyk (Hg.): Germanistische Textlinguistik. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), 16), S. 73-78.

Hornung, Antonie (2005): Wissenstransfer versus Wissensvermittlung – eine Annäherung an den Begriff am Beispiel sprachlich-/kulturelles Wissen. In: Gerd Antos (Hg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 3), S. 391-402.

Jahr, Silke (2001): Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich. In: Gerd Antos und Sigurd Wichter (Hg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 1), S. 239-256.

Jahr, Silke (2005): Die Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation von Emotionen in juristischen Texten. In: Gerd Antos (Hg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 3), S. 307-318.

Janich, Nina (2005): Jaguar und Neinguar – Vermittlung von Wissen über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern. In: Gerd Antos (Hg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 3), S. 119-142.

Janich, Nina (2009): Kommunikative Kompetenz und Sprachkultiviertheit – ein Modell von Können und Wollen. In: Tilo Weber und Gerd Antos (Hg.): Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des

- 
- Wissenstransfers. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 7), S. 31-49.
- Janich, Nina (2010): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch Nina Janich. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).
- Lange, Günter (2004): König Artus und die Ritter der Tafelrunde in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. In: Günter Lange und Heinrich Pleticha (Hg.): Von der Steinzeit bis zur Gegenwart. Historisches in der Kinder- und Jugendliteratur; Festschrift für Heinrich Pleticha zum 80. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 138-160.
- Lange, Günter; Pleticha, Heinrich (Hg.) (2004): Von der Steinzeit bis zur Gegenwart. Historisches in der Kinder- und Jugendliteratur; Festschrift für Heinrich Pleticha zum 80. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann; Tausch, Reinhard (2002): Sich verständlich ausdrücken. 7., überarb. und erw. Aufl. München [u.a.]: Reinhardt.
- Mair, Meinhard (2014): Erzähltextanalyse. Modelle, Kategorien, Parameter. Stuttgart: Ibidem-Verl.
- Niederhauser, Jürg (1999): Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung, 53).
- Ossowski, Herbert (2000): Sachbücher für Kinder und Jugendliche. In: Günter Lange (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch, ausgewählte thematische Aspekte, ausgewählte poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL im Unterricht. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (2), S. 657-682.
- Payrhuber, Franz-Josef (2004): Zwischen Roman und Sachcomic. Erzählformen in Büchern zur Geschichte für Junge Leserinnen und Leser. In: Günter Lange und Heinrich Pleticha (Hg.): Von der Steinzeit bis zur Gegenwart. Historisches in

- 
- der Kinder- und Jugendliteratur; Festschrift für Heinrich Pleticha zum 80. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 235-263.
- Schwinghammer, Ylva (2010): Rittergeschichten für die Klein(st)en. Die Welt des Mittelalters im aktuellen deutschsprachigen Kinderbuch. Zugl.: Graz, Univ., Diplom-Arb., 2009. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, 4).
- Skirl, Helge; Schwarz-Friesel, Monika (2013): Metapher. Heidelberg: Universitätsverl. Winter (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, 4).
- Steffens, Wilhelm (1995): Epische Formen der Kinderliteratur im Spiegel der Erzähltheorie - Skizzierung einiger jüngerer Entwicklungslinien. In: Angelika Feine und Karl-Ernst Sommerfeldt (Hg.): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Sprache, 17), S. 207-218.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (2003): Bildersachbücher und Sachgeschichten. Wissensvermittlung durch Bild und Text. In: Jens Thiele und Jörg Steitz-Kallenbach (Hg.): Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg i.B. [u.a.]: Herder, S. 114-156.
- Stenschke, Oliver (2001): Wissenstransfer und Emotion im Diskurs über die Rechtschreibreform. In: Gerd Antos und Sigurd Wichter (Hg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 1), S. 145-158.
- Stenschke, Oliver (2009): Emotionales Wissen. In: Tilo Weber und Gerd Antos (Hg.): Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 7), S. 101-111.
- Stocker, Christa (1999): Funktionen und Leistungen von Metaphernfeldern in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung. In: Jürg Niederhauser und Kirsten Adamzik (Hg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im

- 
- Kontakt. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte, 38), S. 153-172.
- Tabbert, Reinbert (2004): Kinderliteratur kreativ. Analysen und Unterrichtsvorschläge. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, 2).
- Vogel, Matthias (2009): Warum ist der Himmel blau? Populärwissenschaftlicher Wissenstransfer als Verniedlichung fachlicher Sachverhalte als Inhalt und Zweck von Wissenschaft. In: Tilo Weber und Gerd Antos (Hg.): Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 7), S. 219-236.
- Weber, Tilo (2005): Wissenstransfer – Transferqualität – Transferqualitätskontrolle. In: Gerd Antos und Tilo Weber (Hg.): Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 4), S. 71-81.
- Weber, Tilo (2009): Explizit vs. implizit, propositional vs. prozedural, isoliert vs. kontextualisiert, individuell vs. kollektiv – Arten von Wissen aus der Perspektive der Transferwissenschaften. In: Tilo Weber und Gerd Antos (Hg.): Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 7), S. 13-22.
- Weber, Tilo; Antos, Gerd (Hg.) (2009): Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Transferwissenschaften, 7).
- Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele von (2010): Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn: Schöningh (UTB: Schulpädagogik, Literaturwissenschaft Standard-Wissen Lehramt).

---

Westerhoff, Nikolas (2006): Beispiele, Vergleiche und Metaphern. In: Winfried Göpfert (Hg.): Wissenschafts-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. Berlin: Econ (Journalistische Praxis), S. 133-142.

### III. III Internetquellen

Boie, Kirsten (2015): Website von Kirsten Boie. Online verfügbar unter <http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-buecher.php?buchreihe=Ritter+Trenk&kategorie=Reihen&sprache=de>. (Abgerufen am 31.10.2015)

Boie, Kirsten; Döscher, Brigitte; Hasse, Anja (2006): Der kleine Ritter Trenk. Autoris. Hörbuchfassung. Unter Mitarbeit von Karl Menrad. Hamburg: Jumbo Neue Medien & Verl. Online verfügbar unter <http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-buch.php?start=0&Der+kleine+Ritter+Trenk&id=1889&kategorie=H%F6rb%FCcher&buchreihe=&lesealter=&sprache=de>. (Abgerufen am 23.09.2015)

Boie, Kirsten; Fingberg, Eckard; Merz, Jens Maria (2012): Der kleine Ritter Trenk. Zeichentrickserie. Hg. v. Kinderkanal des ARD und ZDF. Online verfügbar unter <http://www.kika.de/der-kleine-ritter-trenk/sendereihe1590.html>. (Abgerufen am 24.09.2015)

Hartmann, Nicole (2011): Interview mit Kirsten Boie zur Adaption ihres Buches "Der kleine Ritter Trenk" als Animationsserie. Hg. v. Verlag Friedrich Oetinger GmbH. Online verfügbar unter [http://www.oetinger.de/fileadmin/verlagsgruppe-oetinger.de/News/Microsoft%20Word%20-%20Interview%20mit%20Kirsten%20Boie%20April%202011.doc\\_02.pdf](http://www.oetinger.de/fileadmin/verlagsgruppe-oetinger.de/News/Microsoft%20Word%20-%20Interview%20mit%20Kirsten%20Boie%20April%202011.doc_02.pdf). (Abgerufen am 22.09.2015)

Holbach, Rudolf (2004): Benjamin Blümchen als Ritter. Das Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Carl Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg. Institut für Geschichte. Online verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/789/1/HolbachBenjaminBluemchenalsRitter.pdf>. (Abgerufen am 22.09.2015)

---

Kern, Maïke Luzia (2012): 'Von Klugscheißern für Klugscheißer!' Wissensvermittlung für Kinder am Beispiel der Fernsehsendung Wissen macht Ah! Master-Thesis. Technische Universität Darmstadt, Darmstadt. Online verfügbar unter [http://www.linglit.tu-darmstadt.de/fileadmin/linglit/sprache/download/dox/kern\\_m.pdf](http://www.linglit.tu-darmstadt.de/fileadmin/linglit/sprache/download/dox/kern_m.pdf). (Abgerufen am 23.09.2015)

Niederhauser, Jürg (1997): Das Schreiben populärwissenschaftlicher Texte als Transfer wissenschaftlicher Texte. In: Eva-Maria Jakobs und Dagmar Knorr (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Lang, S. 107-122. Online verfügbar unter [http://www.prowitec.rwth-aachen.de/publikationen/band-pdf/band1/band1\\_niederhauser.pdf](http://www.prowitec.rwth-aachen.de/publikationen/band-pdf/band1/band1_niederhauser.pdf). (Abgerufen am 22.09.2015)

Simmerling, Anne (2008): Sprache als Thema in Kinder- und Jugendbüchern - Vermittlungstechniken und -strategien für sprachbezogenes Wissen an Kinder. Magisterarbeit. Technische Universität Darmstadt, Darmstadt. Online verfügbar unter [https://www.linglit.tu-darmstadt.de/fileadmin/linglit/sprache/download/dox/simmerling\\_a.pdf](https://www.linglit.tu-darmstadt.de/fileadmin/linglit/sprache/download/dox/simmerling_a.pdf). (Abgerufen am 23.09.2015)

Universum Film GmbH (2015): Website: Ritter-Trenk-Film. Online verfügbar unter <http://www.ritter-trenk-film.de/>. (Abgerufen am 31.10.2015)

Verlag Friedrich Oetinger GmbH (2015): Website. Der kleine Ritter Trenk. Online verfügbar unter <http://www.oetinger.de/buecher/neuerscheinungen/kinderbuecher/details/titel/3-7891-3163-6////////Der%20kleine%20Ritter%20Trenk.html>. (Abgerufen am 24.09.2015)

### III. IV Nachschlagewerke

Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph, Moennighoff, Burkhard (Hg.) (2007): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart [u.a.]: Metzler.

Coppin, Brigitte (2002): Die Ritter. Köln: Fleurus-Verl. (Spuren der Geschichte).

- 
- Fröhlich, Werner D. (Hg.) (2000): Wörterbuch Psychologie. 23., aktualisierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Grant, Neil; Cappon, Manuela (2002): Das Mittelalter. Nürnberg: Tessloff (Alltagsleben damals).
- Gravett, Christopher (2001): Ritter. Rüstungen und Waffen, Schlachten und Turniere, Kreuzzüge und Ritterorden. [Nachdr.]. Hildesheim: Gerstenberg (Ein Dorling-Kindersley-Buch).
- Gravett, Christopher; Dann, Geoff (2005): Burgen. Vom Leben in den beeindruckenden Festungen des Mittelalters. Unter Mitarbeit von Christina Hartkamp. [Nachdr.]. Hildesheim: Gerstenberg (Ein Dorling-Kindersley-Buch).
- Gymnich, René (Hg.) (1999): PädPsych. Das pädagogische Lexikon für Schule und Studium. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hoffmann, Mira (2008): Die Welt des Mittelalters. 20 faszinierende Ereignisse vom Ritterfest bis zum Klosterbau. Weinheim: Beltz & Gelberg (Jugend-Brockhaus).
- Icher, François; Beck, Anke (2005): Die Ritter. Dt. Erstaug. München: Knesebeck (Weltgeschichte für junge Leser).
- Jankrift, Kay Peter (2011): Ritter. Mit Rüstung, Schwert und Streitross. Hildesheim: Gerstenberg (Lesen, Staunen, Wissen).
- Langley, Andrew (2005): Sturm auf die Burg. Eine Belagerung im Mittelalter. [Nachdr.]. Hildesheim: Gerstenberg (Ein Dorling-Kindersley-Buch).
- Lenz, Angelika (2011): Ritter und Burgen. Unter Mitarbeit von Boris Braun und Almud Kunert. Ravensburg: Ravensburger Buchverl. (Die Zeitdetektive – Entdecker-Handbuch).
- Tarnowski, Wolfgang; Klauke, Peter (2012): Ritter. [Nachdr.]. Nürnberg: Tessloff (Tessloff Wissen – WAS IST WAS, 88).

---

Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik.  
Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

## IV Anhang

### IV. I Fundstellen der betrachteten Begriffe

Betrachtete Begriffe	Fundstellen <sup>323</sup>
Bauer (in der Ritterzeit)	S. 9-11; S. 17-19
Bauernkate	S. 9; S. 16-17
Burgkaplan	S. 76-77; S. 101; S. 137; S. 163; S. 199
Büttel	S. 12-14
Christen	S.125
das Heilige Land	S. 102; S. 125
Erker	S. 128-129
Fürst	S.168-171; S.180; S. 272-273
Gaukler	S. 31; S. 185
Grundherr	S. 10; S. 13-14
Juden	S. 125
Kapelle	S. 127-128
Knappe	S. 67; S. 70; S. 101; S. 161
Köhler	S. 232-233; S.235
Lehen	S. 14
leibeigen	S. 9-11; S. 14; S. 17-19; S. 78; S. 90; S. 99; S. 222; S. 271-274
Minne	S. 65; S. 210; S. 275
Moslems	S. 125
Page	S. 67; S. 70; S. 75; S. 77; S.95; S. 101-102; S. 158; S. 163
Pferdeknecht	S. 77; S. 82-83; S. 85; S. 94
Pilger	S. 124-126; S. 131
Prinzipal	S. 47; S. 50; S. 184-185
Rammbock	S. 88; S. 90
Schwertleite	S. 101; S. 158; S. 182
Stadt (in der Ritterzeit)	S. 27; S. 37
Stallmeister	S. 82; S.101-102
Tafelrunde	S. 91
Turnier	S. 146-147; S. 156; S.158-159; S. 161-162; S. 165; S. 167-170
Wams	S. 35; S. 57-58; S. 60; S. 77; S. 163; S. 170-171

Tabelle 5 – Fundstellen der betrachteten Begriffe

<sup>323</sup> Hier werden die Fundstellen der Begriffe in *Der kleine Ritter Trenk* aufgeführt, an denen der Leser Informationen zur Bedeutung der Begriffe erhält und damit für die Betrachtung der Wissensvermittlungstechniken und -strategien relevant sind; Textstellen, an denen die Begriffe nur verwendet werden, sind hier (anders als in einem Glossar) nicht angeführt.

## IV. II Vergleich der gefundenen Begriffe mit den Begriffen in gängigen Kinder-Sachbüchern

	Gravette 2001	Coppin 2002	Icher/Beck 2005	Jankrift 2011	Lenz 2011	Hoffmann 2008	Langley 2005	Gravette/Dann 2005	Grant/Cappon 2002	Tarnowski/Klaucke 2012
Bauer (in der Ritterzeit)		x			x		x	x	x	
<i>Bauernkate</i>										
Burgkaplan			x					x		
<i>Büttel</i>										
Christen					x				x	
das Heilige Land					x			x		
<del>das hölzerne Ross</del>										
<i>Erker</i>										
Fürst									x	
Gaukler					x					
Grundherr		x			x					
Juden						x			x	
Kapelle								x		
Knappe		x	x	x	x		x		x	x
<i>Köhler</i>										
Lehen										x
Leibeigener		x			x				x	
Minne		x		x	x	x	x		x	
Moslems					x			x	x	
<del>Ochsenziemer</del>										
Page	x	x	x	x	x		x	x		x
<i>Pantinen</i>										
Pferdeknecht							x			
Pilger		x				x			x	
<i>Prinzipal</i>										
Rammbock					x		x			
<i>Schärpe</i>										
Schwertleite	x	x	x		x					
Stadt (in der Ritterzeit)							x			
<i>Stallmeister</i>										
Tafelrunde	x				x					
Turnier		x			x		x			
Wams	x									

Tabelle 6 – Begriffsvorkommen in gängigen Kindersachbüchern

## IV. III Übersicht über die verwendeten Techniken zur Wissensvermittlung

	Reduktion der Informationsfülle	Reduktion der Informationsdichte	Redundanz	Metapher	Vergleich	Beispiel	Explizite Definition	Implizite Definition	Ausgiebige Definition	Kurzdefinition	Anaphorischer Erklärungstext	Kataphorischer Erklärungstext	Kombination anaph. und kataph.	Unerklärtes Fachwort (irrelevant)	Unerklärte Fachwort (erschließbar)	Sprachliche Anknüpfung (Wortspiel)	Doppelterminologie	Hinweis Scheinverständlichkeit	hinweisende Formulierung
Bauer (in der Ritterzeit)	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x						x	
Bauernkate	x	x	x		x	x		x					x						
Burgkaplan	x	x	x			x		x											
Büttel		x	x		x	x	x		x		x								x
Christen	x													x					x
das Heilige Land	x	x	x				x		x		x						x		x
Erker					x		x	x	x		x	x	x				x		x
Fürst	x	x	x		x		x	x	x		x						x		x
Gaukler	x	x	x		x	x	x		x		x								x
Grundherr	x		x			x		x			x						x		
Juden	x													x					x
Kapelle	x	x				x		x			x				x				
Knappe	x	x			x	x		x		x					x				
Köhler	x	x			x	x	x		x		x								x
Lehen	x							x		x		x							
Leibeigener	x	x	x		x	x	x		x			x				x			
Minne	x		x							x	x						x		x
Moslems	x													x					x
Page	x	x	x		x	x		x		x					x				
Pferdeknecht	x							x		x					x				
Pilger	x	x	x				x		x		x	x	x						x
Prinzipal	x		x		x		x			x	x						x		
Rammbock	x				x	x								x	x				
Schwertleite	x	x	x		x	x	x			x			x						x
Stadt (in der Ritterzeit)	x	x			x	x	x		x		x							x	
Stallmeister	x	x				x		x							x				
Tafelrunde														x					
Turnier	x	x	x			x		x							x				
Wams	x		x												x	x	x		

Tabelle 7 – Übersicht über die verwendeten Techniken zur Wissensvermittlung

## IV.IV Übersicht über die verwendeten Strategien zur Wissensvermittlung

	Emotionalisierung	Motivation (Relevanz für die Geschichte)	Ausrufe (Motivation)	Wörtliche Rede (Motivation)	Rhetorische Fragen zum Mitdenken (Motivation)	Witzige Formulierung (Motivation)	Direkte Ansprache des Kindes (Motivationsstrategie)	Personalisierung (narrative Präsentation)	Betonung des Nutzens (narrative Präsentation)	Betonung der Wichtigkeit (narrative Präsentation)	Bezüge zur kindlichen Lebenswelt	Wechsle der Erzählstruktur
Bauer (in der Ritterzeit)	x						x	x			x	x
Bauernkate	x								x		x	
Burgkaplan	x			x			x	x			x	x
Büttel	x	x					x	x			x	x
Christen				x			x					x
das Heilige	x	x	x	x			x				x	x
Erker	x	x		x		x	x		x		x	x
Fürst	x	x		x			x	x	x		x	
Gaukler	x	x		x			x	x	x		x	x
Grundherr	x							x				x
Juden							x					x
Kapelle	x			x			x		x		x	x
Knappe			x	x			x				x	x
Köhler	x	x		x	x		x	x	x			x
Lehen	x			x								
Leibeigener	x	x	x	x			x	x		x	x	x
Minne	x	x					x	x			x	x
Moslems							x					x
Page	x		x	x			x	x			x	x
Pferdeknecht		x	x	x			x	x	x			
Pilger	x	x	x	x			x	x			x	x
Prinzipal		x						x			x	x
Rammbock	x						x		x		x	x
Schwertleite	x	x	x	x			x				x	x
Stadt (in der Ritterzeit)	x	x				x	x				x	x
Stallmeister				x				x	x		x	x
Tafelrunde												
Turnier	x	x	x	x		x	x			x		x
Wams	x			x			x	x	x			

Tabelle 8 – Übersicht über die verwendeten Strategien zur Wissensvermittlung

## IV. V Weitere Techniken und Strategien

	Verweis auf vorhandenes Vorwissen des Kindes (T)	Verweis auf nicht vorhandenes Vorwissen des Kindes (T)	Verzögerung der Erklärung mit explizitem Hinweis darauf (Spannungsaufbau) (T)	Wiederholung sprachlicher Strukturen zur Erzeugung eines Wiedererkennungswertes, der die Freude am Leseprozess erhöht (S)
Bauer (in der Ritterzeit)	x	x		
Bauernkate				
Burgkaplan				
Büttel		x		
Christen				
das Heilige Land			x	
Erker	x			
Fürst	x			x
Gaukler		x		
Grundherr				
Juden				
Kapelle		x		
Knappe	x			
Köhler		x		
Lehen				
Leibeigener				x
Minne			x	x
Moslems				
Page	x			
Pferdeknecht	x			
Pilger		x		
Prinzipal				
Rammbock				
Schwertleite	x			
Stadt (in der Ritterzeit)	x	x		
Stallmeister				
Tafelrunde				
Turnier				x
Wams				x

Tabelle 9 – weitere Techniken und Strategien

## IV.VI Häufigkeiten der einzelnen Techniken und Strategien

Techniken	Anzahl	Häufigkeit
<b>Reduktion der Informationsfülle</b>	26	89,7%
<b>Reduktion der Informationsdichte</b>	17	58,6%
<b>Redundanz</b>	16	55,2%
<b>Umgang mit Fachbegriffen</b>	-----	-----
Explizite Definition	12	41,4%
Implizite Definition	13	44,8%
Anaphorisches Erklärungsmuster	13	44,8%
Kataphorisches Erklärungsmuster	5	17,2%
Kombination aus anaphorisch und kataphorisch	4	13,8%
Eingehende Erklärung	10	34,5%
Kurzdefinition	7	24,1%
Hinweis auf das Fachwort durch hinweisende Formulierung	12	41,4%
Unerklärte Fachwörter	12	41,4%
Hinweis auf Scheinverständlichkeit	2	6,9%
Wortspiel	2	6,9%
Doppelterminologie	7	24,1%
<b>Metaphern</b>	0	0,0%
<b>Vergleiche</b>	14	48,3%
<b>Beispiele</b>	16	55,2%
<b>Verweis auf vorhandenes Vorwissen</b>	8	27,6%
<b>Verweis auf nicht vorhandenes Vorwissen</b>	7	24,1%
<b>Verzögerung der Erklärung mit explizitem Hinweis</b>	2	6,9%

Tabelle 10 – Häufigkeit der Techniken

Strategien	Anzahl	Häufigkeit
Emotionalisierung	21	72,4%
Motivation	26	89,7%
Narrative Präsentation	20	69,0%
Bezüge zur kindlichen Lebenswelt	19	65,5%
Wechsel der Erzählstruktur	23	79,3%
Erzeugung eines Wiedererkennungswertes durch Wiederholung sprachlicher Strukturen	5	17,2%

Tabelle 11 – Häufigkeit der Strategien

## IV.VII Kreuztabellen

### Reduktion der Informationsfülle \* Reduktion der Informationsdichte Kreuztabelle

		Reduktion der Informationsdichte		Gesamt
		0,0	1,0	
Reduktion der Informationsfülle	0,0	2	1	3
	1,0	10	16	26
Gesamt		12	17	29

Tabelle 12 – Reduktion der Informationsfülle \* Reduktion der Informationsdichte Kreuztabelle

### Bezüge zur kindlichen Lebenswelt \* Beispiele Kreuztabelle

		Beispiele		Gesamt
		0,0	1,0	
Bezüge zur kindlichen Lebenswelt	0,0	7	3	10
	1,0	6	13	19
Gesamt		13	16	29

Tabelle 13 – Bezüge zur kindlichen Lebenswelt \* Beispiele Kreuztabelle

### Bezüge zur kindlichen Lebenswelt \* Vergleiche Kreuztabelle

		Vergleiche		Gesamt
		0,0	1,0	
Bezüge zur kindlichen Lebenswelt	0,0	9	1	10
	1,0	6	13	19
Gesamt		15	14	29

Tabelle 14 – Bezüge zur kindlichen Lebenswelt \* Vergleiche Kreuztabelle

**Bezüge zur kindlichen Lebenswelt \* Beispiel und/oder Vergleich Kreuztabelle**

		Beispiel und/oder Vergleich		Gesamt
		0,0	1,0	
Bezüge zur kindlichen Lebenswelt	0,0	7	3	10
	1,0	3	16	19
Gesamt		10	19	29

Tabelle 15 – Bezüge zur kindlichen Lebenswelt \* Beispiel und/oder Vergleich Kreuztabelle

**Explizite Definition \* Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle**

		Wechsel der Erzählstruktur		Gesamt
		0,0	1,0	
Explizite Definition	0,0	5	12	17
	1,0	1	11	12
Gesamt		6	23	29

Tabelle 16 – Explizite Definition \* Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle

**Wechsel der Erzählstruktur \* direkte Ansprache des Kindes Kreuztabelle**

		direkte Ansprache des Kindes (Faktor der Motivation)		Gesamt
		0,0	1,0	
Wechsel der Erzählstruktur	0,0	3	3	6
	1,0	3	20	23
Gesamt		6	23	29

Tabelle 17 – Wechsel der Erzählstruktur \* direkte Ansprache des Kindes Kreuztabelle

**Implizite Definition \* Redundanz**

		Redundanz		Gesamt
		0,0	1,0	
Implizite Definition	0,0	7	9	16
	1,0	6	7	13
Gesamt		13	16	29

Tabelle 18 – Implizite Definition \* Redundanz



**thematische Kategorie \* Sprachliche Wiederholungen Kreuztabelle**

		Sprachliche Wiederholungen;		Gesamt
		,0	1,0	
thematische Kategorie	1 Berufs-/Standesbezeichnung	11	1	12
	2 Gebäude/Gebäudeteil/Gebäudeansammlung	4	0	4
	3 Herrschafts-/Besitzverhältnisse	2	1	3
	4 Religion	4	0	4
	5 Veranstaltung/Ereignis	2	1	3
	6 Sonstiges	1	2	3
Gesamt		24	5	29

**Tabelle 19 – thematische Kategorie \* Sprachliche Wiederholungen Kreuztabelle**

**thematische Kategorie \* Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle**

		Wechsel der Erzählstruktur		Gesamt
		,0	1,0	
thematische Kategorie	1 Berufs-/Standesbezeichnung	2	10	12
	2 Gebäude/Gebäudeteil/Gebäudeansammlung	1	3	4
	3 Herrschafts-/Besitzverhältnisse	1	2	3
	4 Religion	0	4	4
	5 Veranstaltung/Ereignis	1	2	3
	6 Sonstiges	1	2	3
Gesamt		6	23	29

**Tabelle 20 – thematische Kategorie \* Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle**

**thematische Kategorie \* Bezüge zur kindlichen Lebenswelt Kreuztabelle**

		Bezüge zur kindlichen Lebenswelt		Gesamt
		,0	1,0	
thematische Kategorie	1 Berufs-/Standesbezeichnung	2	10	12
	2 Gebäude/Gebäudeteil/Gebäudeansammlung	0	4	4
	3 Herrschafts-/Besitzverhältnisse	2	1	3
	4 Religion	3	1	4
	5 Veranstaltung/Ereignis	2	1	3
	6 Sonstiges	1	2	3
Gesamt		10	19	29

**Tabelle 21 – thematische Kategorie \* Bezüge zur kindlichen Lebenswelt Kreuztabelle**

**thematische Kategorie \* Emotionalisierung Kreuztabelle**

		Emotionalisierung		Gesamt
		,0	1,0	
thematische Kategorie	1 Berufs-/Standesbezeichnung	4	8	12
	2 Gebäude/Gebäudeteil/Gebäudeansammlung	0	4	4
	3 Herrschafts-/Besitzverhältnisse	0	3	3
	4 Religion	3	1	4
	5 Veranstaltung/Ereignis	1	2	3
	6 Sonstiges	0	3	3
Gesamt		8	21	29

**Tabelle 22 – thematische Kategorie \* Emotionalisierung Kreuztabelle**

**thematische Kategorie \* Motivation Kreuztabelle**

		Motivation		Gesamt
		,00	1,00	
thematische Kategorie	1 Berufs-/Standesbezeichnung	0	12	12
	2 Gebäude/Gebäudeteil/Gebäudeansammlung	1	3	4
	3 Herrschafts-/Besitzverhältnisse	1	2	3
	4 Religion	0	4	4
	5 Veranstaltung/Ereignis	1	2	3
	6 Sonstiges	0	3	3
Gesamt		3	26	29

**Tabelle 23 – thematische Kategorie \* Motivation Kreuztabelle**

**thematische Kategorie \* Narrative Präsentation Kreuztabelle**

		Narrative Präsentation		Gesamt
		,00	1,00	
thematische Kategorie	1 Berufs-/Standesbezeichnung	1	11	12
	2 Gebäude/Gebäudeteil/Gebäudeansammlung	1	3	4
	3 Herrschafts-/Besitzverhältnisse	1	2	3
	4 Religion	4	0	4
	5 Veranstaltung/Ereignis	2	1	3
	6 Sonstiges	0	3	3
Gesamt		9	20	29

**Tabelle 24 – thematische Kategorie \* Narrative Präsentation Kreuztabelle**



**thematische Kategorie \* Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle**

		Wechsel der Erzählstruktur		Gesamt
		,0	1,0	
Thematische Kategorie	1 Berufs-/Standesbezeichnung	2	10	12
	2 Gebäude/Gebäudeteil/Gebäudeansammlung	1	3	4
	3 Herrschafts-/Besitzverhältnisse	1	2	3
	4 Religion	0	4	4
	5 Veranstaltung/Ereignis	1	2	3
	6 Sonstiges	1	2	3
Gesamt		6	23	29

**Tabelle 25 – thematische Kategorie \* Wechsel der Erzählstruktur Kreuztabelle**

## ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe. Dies gilt ebenfalls für Tabellen und bildliche Darstellungen.

Darmstadt, den 30.11.2015

.....  
/Eigenhändige Unterschrift/