



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft

Magisterarbeit

**Sprache als Thema in Kinder- und Jugendbüchern –
Vermittlungstechniken und -strategien für
sprachbezogenes Wissen an Kinder**

Vorgelegt von

Anne Simmerling
Frankfurter Straße 76
64293 Darmstadt
Matrikelnummer: 1080362

August 2008

Erstgutachterin: Prof. Dr. Nina Janich
Zweitgutachter: Dr. Christian Efung

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
2 Forschungsüberblick	9
3 Kinder- und Jugendliteratur	12
3.1 Definition von Kinder- und Jugendliteratur	12
3.2 Das Korpus	15
3.2.1 Auswahlkriterien für das Korpus.....	17
3.2.2 Textsortenbestimmung	19
3.3 Literarische Merkmale.....	20
3.4 Kinder und Jugendliche als Zielgruppe	21
4 Sprachbezogenes Wissen und seine Vermittlung	24
4.1 Wissenstransfer – Vermittlung – Popularisierung.....	24
4.2 Wer vermittelt an wen?.....	27
4.3 Ziele einer Wissensvermittlung	28
4.4 Der Wissensbegriff.....	29
4.5 Sprachbezogenes Wissen als wissenschaftliches Wissen.....	32
5 Vermittlungstechniken und -strategien	34
5.1 Technik- und Strategiebegriff.....	34
5.2 Vorbemerkung zur Darstellung der Techniken und Strategien.....	36
5.3 Darstellung der Vermittlungstechniken.....	38
5.3.1 Reduktion der Informationsfülle	38
5.3.2 Reduktion der Informationsdichte	39
5.3.3 Vermittlung von Fachwörtern als Teil der Wissenschaft	40
5.3.4 Redundanz	42
5.3.5 Beispiele	44
5.3.6 Vergleiche und Metaphern	44
5.3.7 Anthropomorphisierungen.....	46
5.4 Darstellung der Vermittlungsstrategien.....	46
5.4.1 Emotionalisierung.....	46
5.4.2 Betonung des Nutzens und der Wichtigkeit der Wissenschaft.....	48
5.4.3 Erklärungen durch Vergleiche mit Alltagserfahrungen und -vorstellungen	49

6 Methode	50
6.1 Grenzen der Analysen	50
6.2 Vorgehensweise.....	52
7 Thematische Analysen.....	55
7.1 <i>Das Buchstabenmonster</i>	55
7.2 <i>Die Grammatik ist ein sanftes Lied</i>	56
7.3 <i>Die Reise nach Wortsee</i>	57
7.4 Vergleich der thematischen Analysen	59
8 <i>Das Buchstabenmonster</i> – Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien	65
8.1 Vermittlungstechniken	65
8.1.1 Redundanz	65
8.1.2 Beispiele	66
8.1.3 Anthropomorphisierungen.....	68
8.1.4 Gängige Adjektive als Kategorien.....	69
8.1.5 Aufforderung zum Mitdenken	70
8.2 Vermittlungsstrategien	71
8.2.1 Emotionalisierung.....	71
8.2.2 Aufzeigen des Nutzens und der Wichtigkeit	73
8.2.3 Starke Vereinfachung	74
9 <i>Die Grammatik ist ein sanftes Lied</i> – Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien	76
9.1 Vermittlungstechniken	76
9.1.1 Fachwörter	76
9.1.2 Beispiele	77
9.1.3 Redundanz	79
9.1.4 Anthropomorphisierungen.....	80
9.1.5 Metaphern und Vergleiche	81
9.1.6 Visuelle Hervorhebungen.....	82
9.2 Vermittlungsstrategie	83
9.2.1 Strategie der Emotionalisierung	83

10 Die Reise nach Wortsee – Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien	90
10.1 Vermittlungstechniken	90
10.1.1 Fachwörter	90
10.1.2 Beispiele	91
10.1.3 Metaphern und Vergleiche	92
10.1.4 Redundanz	93
10.1.5 Explizite	95
10.1.6 Visuelle Hervorhebungen	96
10.1.7 Sprachreflexionen	96
10.2 Vermittlungsstrategie	100
10.2.1 Strategie des Aufzeigens der Handlungsrelevanz	100
11 Techniken und Strategien im Vergleich	103
11.1 Welche Techniken und Strategien werden in allen drei KJB angewendet?	103
11.1.1 Zentrale Techniken	103
11.1.2 Zentrale Strategie	106
11.2 Welche Techniken und Strategien werden nicht in allen drei KJB angewendet?	108
11.2.1 Techniken	108
11.2.2 Strategien	113
11.3 Vergleich des Einsatzes der ergänzten Vermittlungstechniken und -strategien	114
11.3.1 Techniken	114
11.3.2 Strategien	119
11.4 Vergleich des Einsatzes der literarischen Merkmale der KJB	120
12 Fazit und Ausblick	122
Literaturverzeichnis	128

Abkürzungen

HT	Hypothese
KJL	Kinder- und Jugendliteratur
KJB	Kinder- und Jugendbuch/-bücher

1 Einleitung

Die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen an Kinder und Jugendliche gilt als ein genuiner Bereich institutioneller Einrichtungen. Inzwischen beginnt sie teilweise bereits im Kindergarten, auf jeden Fall aber in der Grundschule. Traditionell steht dabei das Erlernen von Lesen und Schreiben, und vor diesem Hintergrund vor allem die Vermittlung von grammatischem und orthographischem Wissen im Vordergrund. Seit der pragmatischen Wende zu Beginn der 1970er Jahre wird insbesondere die Art und Weise, wie grammatisches bzw. sprachliches Wissen in der Schule vermittelt wird, vor allem von Sprachwissenschaftlern¹ und Sprachdidaktikern kritisiert. Dabei stand und steht immer noch die Forderung nach Unterrichtskonzepten im Vordergrund, die das vermittelte Wissen, auch das grammatische, in einen handlungspraktischen Kontext setzen und sowohl Platz als auch Anregung für Sprachreflexionen der Lernenden geben². Diese Forderung beruht auf dem Verständnis, dass Sprachreflexionen der erste Schritt „zur [...] Ausbildung eines breiten, normreflexiven und handlungspraktisch nutzbaren Sprachbewusstseins“³ (Neuland 2002: 4) sind. In der Zwischenzeit wurden einige Anregungen umgesetzt (vgl. Neuland 2002: 5). So ist beispielsweise im Rahmenplan der Grundschule⁴ festgehalten, dass ‚Sprache‘ nicht mehr nur alleine im Sprachunterricht behandelt, sondern auch fächerübergreifend Beachtung finden und eine Auseinandersetzung mit Sprache angeregt werden soll. Aktuelle Stellungnahmen und Ideen zu diesem Thema⁵ zeigen allerdings, dass noch immer Diskussionsbedarf und somit auch ein Bedürfnis nach akzeptablen und umsetzbaren Unterrichtskonzepten⁶ besteht. Der Diskurs über die Vermittlung von Wissen über Sprache ist damit auch ca. 30 Jahre nach der pragmatischen Wende zu keinem Abschluss gelangt. Erstaunlich ist, dass diese langjährige Diskussion immer noch weitestgehend auf den schulischen Kontext beschränkt bleibt, obwohl die Ver-

¹ Wenn keine neutralen Pluralformen existieren, wird in der gesamten Arbeit nur die männliche Form verwendet, die aber die weibliche Form ausdrücklich mit einschließt.

² Vgl. z. B. Switalla 1992; Neuland 1992 und 1993; Klotz 1994; Diegritz 1996.

³ Unter Sprachbewusstsein versteht Neuland „eine theoretische reflexive Einstellung zum eigenen wie fremden Sprachgebrauch [...], das das für einen reflektierten Sprachgebrauch nötige sprachliche und kommunikative Wissen bereitstellt“ (Neuland 2002: 4).

⁴ Vgl. z. B. den hessischen Rahmenplan für die Grundschule (S. 13f., 113), abzurufen als PDF-Datei unter <http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/>.

⁵ Vgl. z. B. Peyer 2003 und 2004; Riegler 2006; Bredel 2007.

⁶ Vgl. dazu Bredel, die auf die Vielfalt an Konzepten und die Schwierigkeiten hinweist, diese unter den „konkreten schulischen Bedingungen“ (2007: 16f.) auch praktisch umzusetzen.

mittlung von Wissen über Sprache an Kinder und Jugendliche auch außerhalb eines institutionellen Rahmens in der Freizeit mithilfe bestimmter Medien stattfinden kann (vgl. Antos 2006: 646f.). Inwiefern eine solche Vermittlung tatsächlich zu einer Erweiterung des Sprachbewusstseins führen kann bzw. Einfluss auf das implizite Wissen, den Sprachgebrauch und die Sprachkompetenz hat, hängt sowohl von den Rezipienten als auch von der Vermittlung und den eingesetzten Medien ab und ist bisher wenig erforscht (vgl. Antos 2006: 645). Es kann aber angenommen werden, dass über solche außerschulischen Formen der Vermittlung bei Kindern und Jugendlichen Neugier und Interesse am Thema Sprache geweckt oder verstärkt werden können. Vor allem ältere Kinder und Jugendliche können dadurch angeregt werden, sich bewusst mit Sprache auseinanderzusetzen und über Sprache nachzudenken. Dies könnte ein erster Schritt auf dem Weg zur Ausbildung oder Erweiterung des Sprachbewusstseins sein. Aufgrund dieser Annahmen stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit Kinder- und Jugendbücher (KJB), die das Thema Sprache behandeln und zum Gegenstand einer Geschichte machen. Dass Geschichten durchaus als eine geeignete Form der Vermittlung gelten können, stellt Köller heraus:

Die beim Erzählen vermittelten Inhalte werden als Informationen verstanden, die pragmatisch nicht mit der Funktion einer Belehrung verbunden sind, sondern eher mit der, anregende Vorstellungen zu konkretisieren. Erzählte Inhalte [...] dienen vielmehr dazu, komplexe Gesamtvorstellungen zu vermitteln und mit vielschichtigen Phänomenen bekannt zu machen. (Köller 2006: 2)

Der besondere Vorteil von KJB, die Sprache thematisieren, kann dann gerade darin gesehen werden, dass sie in keinem Lehr-/Lernkontext stehen⁷. Die Rezeption von KJB findet immer noch überwiegend in der Freizeit statt, weshalb der Lerndruck, wie er in der Schule häufig verspürt wird, wegfällt. Auf diesen Überlegungen aufbauend, kann die Hypothese formuliert werden, dass die Rezipienten dem Thema Sprache freiwillig und entspannter begegnen und sich durch die bewusste oder unbewusste Beschäftigung gegebenenfalls neues Wissen aneignen. Barth-Weingarten/Metzger stellen heraus, dass ein Wissenserwerb über Sprache für die Sprechenden nicht selbstverständlich ist:

⁷ Obwohl die Bücher in keinem Lehr-/Lernkontext stehen, können die Autoren dennoch auch didaktische Intentionen haben, diese sind nicht zwangsläufig an einen schulischen Kontext gebunden (siehe Kapitel 4.1).

Sprache ist ein Alltagsgegenstand und das Lösen sprachlicher Probleme ist für die SprachbenutzerInnen alltägliche Routine [...], die auf den ersten Blick keinen weiteren Wissenserwerb erfordert. [...] Zusätzliches Wissen über Sprache erscheint dann nur erstrebenswert, wenn ein anderer Motivationsfaktor zutrifft, also z. B. ein Defizit offensichtlich oder die Neugier geweckt ist [...]. (Barth-Weingarten/Metzger 2005: 11)

Nimmt man diese Aussage ernst, so erscheinen besonders KJB, deren Potenzial unter anderem gerade im Unterhalten, im Wecken und der „Stillung von Neugier und Spannungsbedürfnissen“ (Haas: 2003: 237) liegt, als geeignetes Medium und interessanter Forschungsgegenstand einer außerschulischen Wissensvermittlung.

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache in der Freizeit ist nicht nur zur Unterstützung schulischer Leistungen sinnvoll und wichtig, sondern auch, weil Sprache „als Ausdruck sozialer Erfahrungen und als Symbol sozialer Identität“ (Neuland 1993: 93)⁸ gelten kann. Durch sprachliche Äußerungen und Handlungen werden nicht nur eigene Erfahrungen ausgedrückt, sondern sie führen auch dazu, dass man als Individuum oder Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe wahrgenommen und beurteilt wird. Aus diesem Grund können Bücher, die Sprache thematisieren und so unter Umständen einen Beitrag zum Sprachbewusstsein leisten, auch unterstützend für die kindliche bzw. jugendliche Identitätsfindung sein. Damit ist begründet, warum die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen auch außerhalb des schulischen Kontexts von Bedeutung ist.

Umso mehr überrascht es, dass gerade in diesem Bereich bisher wenige Untersuchungen vorzufinden sind (siehe Kapitel 2). Janichs Aufsatz *Jaguar und Neinguar – Vermittlung von Wissen über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern* (2005) ist der einzige, in dem konkret die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen durch KJB thematisiert wird. Janich fragt danach, „welchen Beitrag Kinder- und Jugendliteratur (die zuerst einmal für den außerschulischen Kontext gedacht ist) zur Vermittlung von handlungsorientiertem Produktions-, Rezeptions-, aber vor allem auch metakommunikativem Argumentationswissen leisten kann“ (2005: 125). Um diese Frage zu beantworten, untersucht sie, auf welche Art und Weise Wissen über Sprache in verschiedenen Büchern bzw. Textsorten für Kinder dargestellt bzw. ob und wie es in Geschichten eingebettet wird. Dazu entwickelt sie einen Systematisierungsvorschlag,

⁸ Vgl. dazu auch die Arbeit von Kresic 2006, die den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität aus sprachwissenschaftlicher Perspektive untersucht.

der im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird (siehe Kapitel 3.2.1). Betrachtet man die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen im Kontext der von Antos und Wichter begründeten Transferwissenschaft, so zeigt sich, dass gerade in Bezug auf KJB, kindliche oder jugendliche Rezipienten und die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen noch viele Fragen offen sind, die aber für andere Medien bzw. Textsorten, Themen und Rezipientengruppen bereits untersucht wurden. Diese Feststellung und Janichs Aufsatz sind der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit, in der exemplarisch drei KJB untersucht werden. In Anlehnung an Antos' Bemerkung, dass sich „[u]nter soziologischen wie linguistischen Aspekten [...] die Frage [stelle], was überhaupt an fachspezifischem Wissen mit welchen sprachlichen Strategien und Formen verständlich gemacht werden kann“ (2001: 19), stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit die Fragen, was an Wissen über Sprache und vor allem wie, das heißt mit welchen Techniken und Strategien, dieses Wissen in den KJB außerhalb von institutionellen Formen vermittelt wird. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Fragen lassen sich auch Erkenntnisse darüber gewinnen, wie durch die KJB Neugier und Interesse am vielschichtigen Thema Sprache geweckt werden kann und damit auch, wie Kinder und Jugendliche dazu angeregt werden können, über Sprache nachzudenken. Mit dem Fokus auf die in den Büchern meines Korpus' angewendeten Vermittlungstechniken und -strategien lässt sich die vorliegende Arbeit, trotz des gleichen Untersuchungsgegenstandes, klar von Janichs Aufsatz abgrenzen.

Folgenden Fragen und Hypothesen (HT)⁹ gilt ein besonderes Interesse:

- (1) Welches Wissen respektive welche Aspekte über Sprache werden in den ausgewählten KJB vermittelt? Lassen sich altersbezogene Unterschiede feststellen (HT)?
- (2) Welche Vermittlungstechniken und -strategien finden sich in den drei Büchern in Bezug auf dieses Wissen und wie sehen diese im Einzelnen aus?
- (3) Inwiefern können die bereits in der Forschungsliteratur für andere Korpora beschriebenen Vermittlungstechniken und -strategien auf die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen in KJB übertragen werden? Müssen Techniken und Strategien ergänzt werden (HT)?

⁹ Auch die Hypothesen, die es im Rahmen dieser Arbeit zu überprüfen gilt, werden hier als Fragen formuliert.

- (4) Welches sind die spezifischen Merkmale von KJB und spielen diese eine wesentliche Rolle bei der Vermittlung (HT)?
- (5) Finden sich altersbezogene Unterschiede in Bezug auf die Anwendung bestimmter Techniken und Strategien, erfolgt die Vermittlung also adressatenspezifisch (HT)?
- (6) Inwiefern sind die angewendeten Techniken und Strategien für das jeweilige Alter der Rezipienten angemessen?
- (7) Inwiefern eignen sich besonders KJB zur Vermittlung von sprachbezogenem Wissen (HT)?

Um diese Fragen beantworten und die Hypothesen überprüfen zu können, wird in Kapitel 2 zunächst ein Überblick über die Forschungsliteratur gegeben. Anschließend wird in Kapitel 3 auf den Begriff der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) sowie auf das Korpus, dessen Auswahlkriterien, die Textsorten und die Zielgruppen eingegangen. Das darauf folgende Kapitel 4 dient dazu, die für diese Arbeit wesentlichen Begriffe zu diskutieren und zu definieren. Es wird erläutert, was unter dem Begriff ‚Vermittlung‘ zu verstehen ist, wie die Wissensverteilung in einem Vermittlungsprozess aussieht und mögliche Ziele einer Wissensvermittlung aufgezeigt. Daneben wird geklärt, welche Wissensbegriffe in Bezug auf Sprache im Kontext dieser Arbeit relevant sind und unterschieden werden müssen. In Kapitel 5 werden die für diese Arbeit wichtigen Begriffe ‚Technik‘ und ‚Strategie‘ definiert sowie einige in der Forschungsliteratur bereits beschriebene Techniken und Strategien dargestellt, die als Grundlage der Analyse dienen. Im darauf folgenden Kapitel 6 werden zunächst die Grenzen der nachfolgenden Analysen aufgezeigt und daran anschließend die Vorgehensweise für den Analyseteil erläutert. Dieser beginnt mit den thematischen Analysen für alle drei KJB, deren Ergebnisse anschließend miteinander verglichen werden (Kapitel 7). Die darauf folgenden Kapitel 8, 9 und 10 stellen mit der Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien den Kern der Arbeit dar. In Kapitel 11 werden die Ergebnisse der drei Analysen verglichen und interpretiert. Dabei werden Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der Bücher sowie Unterschiede zwischen ihnen aufgezeigt, erläutert und bewertet. Die Arbeit schließt mit Kapitel 12, in dem ein Fazit gezogen sowie ein Ausblick für weitere Forschungsmöglichkeiten des behandelten Themenfeldes gegeben wird.

2 Forschungsüberblick

Bei der Literaturrecherche für diese Arbeit hat sich gezeigt, dass sich speziell zur Frage nach Techniken und Strategien zur Vermittlung von sprachbezogenem Wissen in KJB keine Untersuchungen finden ließen, die sich ausdrücklich für meine Arbeit als grundlegender Ansatz eignen. Aus diesem Grund muss der Forschungsüberblick etwas breiter angelegt werden, auch weil nur so den verschiedenen Aspekten (Vermittlung, sprachbezogenes Wissen, Medium bzw. Textsorte, Kinder und Jugendliche als Rezipienten), die den eingangs formulierten zentralen Fragen implizit sind, Rechnung getragen werden kann. Neben sprachwissenschaftlicher, (sprach-)didaktischer und literaturwissenschaftlicher Forschungsliteratur kann und muss bei der Frage nach Vermittlungstechniken und -strategien vor allem auch Forschungsliteratur aus dem Bereich der Wissensvermittlung einbezogen werden. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Literatur aus den genannten Disziplinen für diese Arbeit verwertbar ist und wo noch Lücken in der Forschungsliteratur bestehen.

In Bezug auf KJL, der das Korpus zuzuordnen ist, hat die Literaturwissenschaft eine Fülle an Aufsätzen und Untersuchungen hervorgebracht, die sich schwerpunktmäßig mit der Historie und den in den Büchern behandelten Themen befassen. Einen relativ umfassenden Überblick über die Bandbreite der literaturwissenschaftlichen Forschung zu KJL bietet das von Lange (2000) herausgegebene zweibändige *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Daraus ist unter anderem zu entnehmen, dass bestimmte Themen- und Konfliktfelder besonders häufig in der KJL behandelt werden (z. B. Familie, Schule, Natur etc.)¹⁰, zu denen Forschungsliteratur in entsprechendem Ausmaß vorliegt. Allerdings finden sich innerhalb der Literaturwissenschaft kaum Aufsätze, die sich explizit mit der Thematisierung von Sprache oder deren Vermittlung durch KJB auseinandersetzen. Ausnahmen bilden hier z. B. Franz (2001) und Schellenberg (1995), die sich mit Sprachreflexionen in Texten der KJL befassen und dabei nicht nur beschreiben, wie diese dargestellt werden, sondern auch nach ihrer Funktion und Wirkung auf die Rezipienten fragen¹¹. Die insgesamt gerin-

¹⁰ Vgl. Lange 2000, Bd. 2.

¹¹ Vgl. auch Köller 2006, der sich unter sprachreflektorischen Gesichtspunkten mit verschiedenen Geschichten über Sprache befasst, unter anderem auch mit dem Kinderbuch von H. J. Schädlich *Der Sprachabschneider*.

ge Anzahl von literaturwissenschaftlichen Aufsätzen in Bezug auf die Thematisierung von Sprache in KJB lässt sich vermutlich damit begründen, dass in der KJL, gemessen an anderen Themen, eine relativ begrenzte Anzahl an Büchern zu finden ist, die sich mit diesem Thema beschäftigen. Es gibt zwar viele sogenannte ABC- und Reim- oder Rätselbücher, die sich mit Sprache befassen, aber deutlich weniger narrative Texte, in denen Sprache explizit thematisiert wird¹². Auf dem Sachbuchmarkt wird das Thema Sprache auch weitestgehend ausgeklammert. Der einzige mir bekannte Titel ist das 2007 erschienene Sachbuch für Kinder (laut Verlag ab zwölf Jahren) *Sprache oder was den Mensch zum Menschen macht* von Nützel. Diese Feststellung zieht allerdings die Frage nach sich, warum es so wenige Texte für Kinder und Jugendliche gibt, die Sprache in den Mittelpunkt rücken, obwohl es sich doch um ein alltägliches, durchaus nicht immer unproblematisches Phänomen handelt.

In der Sprachwissenschaft finden sich einige Untersuchungen zur verwendeten Sprache, also zu Lexik, Stil und Syntax in Kinderbüchern (vgl. z. B. Engelen 2005). Der bereits erwähnte Aufsatz von Janich (2005) zur Vermittlung von Wissen über Sprache stellt demnach eine Ausnahme dar. Aus diesem Grund kann festgehalten werden, dass die Thematisierung sowie die Vermittlung einzelner Aspekte von Sprache an Kinder und Jugendliche, insbesondere durch KJB, weder in der Literaturwissenschaft noch in der Sprachwissenschaft ein Forschungsgegenstand ist, dem bisher viel Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

Wie bereits in der Einleitung angesprochen, befasst sich die Sprachdidaktik zwar mit Sprache und deren Vermittlung, aber weder in Bezug auf KJB noch in einem außerschulischen Kontext. Dennoch können sprachdidaktische Untersuchungen und Erkenntnisse zumindest teilweise bei der Frage nach der Angemessenheit der angewendeten Vermittlungstechniken und -strategien hilfreich sein, da sie häufig aufschlussreich in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sind (vgl. z. B. Andresen/Funke 2006; Bredel 2007).

Aus didaktischer Perspektive nimmt sich die Literatur ähnlich aus wie in der sprach- und literaturwissenschaftlichen Forschung. Allgemein zur Wissensvermittlung an Kinder gibt es insgesamt viele Untersuchungen, nicht zuletzt, weil es sich dabei um

¹² Auf der Internetseite *Kinderbuch-Couch*, abzurufen unter: <http://www.kinderbuch-couch.de/kinderbuecher-nach-themen-schrift-sprache.html>, finden sich vor allem sogenannte ABC- und Sprachspielbücher. Eine Auswahl solcher, aber auch narrativer Texte findet sich auch bei Janich 2005: 139 und Franz 2001: 79.

den eigentlichen, genuinen Gegenstandsbereich der Didaktik handelt. So finden sich dort einige Abhandlungen, die sich in Bezug auf die Wissensvermittlung mit verschiedenen Aspekten befassen und daher wichtige Ansatzpunkte für meine Untersuchung darstellen. Exemplarisch seien hier die Vorschläge zu Unterrichtskonzeptionen von Landwehr (2001) und der Leitfaden zur Gestaltung von Lernmaterial im Hinblick auf eine gelungene Wissensvermittlung von Ballstaedt (1997) genannt. Diese können durch andere Aufsätze und Untersuchungen aus verschiedenen Disziplinen ergänzt werden. Von diesen sind vor allem die von Jahr (2001), Brüner (1987) und Liebert (2002), die sich mit einzelnen Aspekten, Strategien und Techniken des Wissenstransfers auseinandersetzen, für meine Arbeit wichtig. Eine enorme Erweiterung der Forschungsliteratur zur Wissensvermittlung ist auf Antos, Wichter u. a. zurückzuführen. Mit der Herausgabe der bisher fünfbändigen Reihe *Transferwissenschaften*¹³ haben sie einer Vielzahl von Autoren sowohl Anreiz als auch Möglichkeit geboten, sich zum Themenkomplex der Wissensvermittlung zu äußern. So umfassen die Bände zum Teil interdisziplinäre Aufsätze, die sich unter anderem mit den Bedingungen (Wichter/Antos 2001), den Theorien (Wichter/Stenschke 2004), der Problematik (Antos/Wichter 2005), der Qualität (Antos/Weber 2005) und dem Erfolg (Wichter/Busch 2005) von Wissensvermittlung auseinandersetzen. Zwar wird auch in diesen Aufsätzen nicht die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen an Kinder in den Vordergrund gerückt, dennoch sind sie nützlich, weil sie sich teilweise auch konkret mit Techniken und Strategien der Wissensvermittlung befassen. Daneben ist Niederhausers (1999) Untersuchung mit dem Titel *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung* hervorzuheben. Obwohl er sich in seiner Analyse auf ein Korpus aus populärwissenschaftlichen Artikeln zu einem physikalischen Thema bezieht, bietet er einen systematischen und ausführlichen Einblick in Techniken und Strategien der Wissensvermittlung, der für diese Arbeit verwendbar ist.

¹³ Vgl. auch <http://www.transferwissenschaften.de>.

3 Kinder- und Jugendliteratur

3.1 Definition von Kinder- und Jugendliteratur

Eine eindeutige Begriffsbestimmung von KJL zu geben, erweist sich als schwierig, da in der KJL-Forschung unterschiedliche Definitionen existieren. Ein Überblick über einige dieser findet sich bei Ewers (2000a). Er ordnet die verschiedenen Definitionen zwei Herangehensweisen unter. Bei der einen Herangehensweise werde KJL nicht als eine kohärente Textsorte verstanden. Laut Ewers stehe dabei eine „bestimmte Aktion, eine literaturbezogene Handlung“ (2000a: 5) und nicht die Suche nach gemeinsamen, eindeutig definierenden Stil- oder Textmerkmalen im Vordergrund, da sie aufgrund des heterogenen Textkorpus', den die KJL ausbildet, vergeblich sei. Unter dieser Prämisse wird KJL beispielsweise als diejenige Literatur definiert, die tatsächlich von Kindern und Jugendlichen gelesen wird oder die sich mit bestimmten Eigenschaften, wie z. B. ‚intentional‘, ‚intendiert‘ bzw. ‚nicht-intendiert‘, ‚kommerziell‘ oder ‚spezifisch‘ beschreiben lässt (vgl. Ewers 2000a: 2-5, vgl. auch Ewers 2000b: 15-25). So einleuchtend diese verschiedenen Definitionen erscheinen, so sind sie doch ungeeignet für diese Arbeit: Einerseits ist eine Zuordnung von Texten über die Definitionen der intentionalen, intendierten oder spezifischen KJL nur möglich, wenn Intentionen der Autoren oder anderer Erwachsener bekannt sind und beispielsweise empirische Studien bzw. Analysen durchgeführt werden, die Aussagen über die Rezipienten und deren Leseverhalten zulassen. Andererseits wird bei den genannten Definitionen das Kriterium der gemeinsamen Merkmale der Texte vernachlässigt. Im Hinblick auf die Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien sind aber gerade gemeinsame literarische bzw. textsortenspezifische Merkmale der Bücher des Korpus' interessant, da nicht nur angenommen wird, dass diese eine Rolle bei der Vermittlung von sprachbezogenem Wissen spielen¹⁴, sondern auch, dass sich mein Korpus durch sie von anderen Korpora unterscheidet, die bisher in Bezug auf Vermittlungstechniken und -strategien untersucht wurden.

Bei der anderen, laut Ewers älteren, Herangehensweise KJL zu definieren, werde im Gegensatz zur Ersten davon ausgegangen, dass es sich zumindest auf Textebene durchaus um „mehr oder weniger kohärente Textsorten“ (Ewers 2000a: 6) handele.

¹⁴ Siehe Hypothese (4), Kapitel 1.

Merkmale wie ‚Einfachheit‘, ‚Angemessenheit‘ und ‚Adressierung‘ der Texte stellen dabei Definitionskriterien dar (vgl. Ewers 2000a: 5-8).

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass die verschiedenen Definitionsmöglichkeiten von KJL hier vor allem deshalb dargestellt werden, um auf die Komplexität dieses Bereichs der Literatur hinzuweisen und weniger, um tatsächlich zu bestimmen, inwiefern die ausgewählten Bücher der KJL zuzuordnen sind. Diese wurden nämlich bereits unter der Prämisse ausgewählt, dass es sich um Kinder- bzw. Jugendbücher und somit um Texte handelt, die prinzipiell der KJL zugeordnet werden können¹⁵. Allerdings handelt es sich bei den Begriffen ‚Kinderbuch‘ und ‚Jugendbuch‘¹⁶ vornehmlich um einen medienspezifischen Begriff, der noch nichts darüber aussagt, um welche Art von Texten es sich bei diesen Büchern handelt und welches deren gemeinsame Merkmale sind.

Aus diesem Grund ist es sinnvoll, eine Textklassifizierung vorzunehmen, die diese beiden Aspekte berücksichtigt. Dafür erweist sich die Darstellung von Eckhardt als hilfreich. Sie setzt sich zunächst auf kritische und nachvollziehbare Weise mit dem Gattungs- und Textsortenbegriff innerhalb der KJL auseinander und verweist dann auf eine in der Forschung übliche Systematisierung. In Anlehnung an die DDR-Forschung, und um die in der Literaturwissenschaft übliche Doppelverwendung des Gattungsbegriffs¹⁷ zu umgehen, spricht sie sich für eine eingeschränkte Verwendung dieses Begriffs aus, der „ausschließlich die drei grundlegenden Erscheinungsformen Lyrik, Epik, Dramatik“ (1987: 40) bezeichnet. Die verschiedenen Formen innerhalb der einzelnen Gattungen benennt Eckhardt abgrenzend mit dem Begriff ‚Textsorte‘. Die Unterscheidung zwischen ‚Gattung‘ und ‚Textsorte‘, wie sie Eckhardt befürwortet, findet in der literaturwissenschaftlichen Forschung keine häufige Verwendung. Der Gattungs- oder auch Genrebegriff (vgl. z. B. Gansel 2003) ist weiterhin gebräuchlich und wird dem Textsortenbegriff häufig vorgezogen, auch wenn dieser von Seiten der Literaturwissenschaft selbst nicht immer als unproblematisch erachtet

¹⁵ Zumindest zwei der drei Bücher werden auf Verlagsseite unter der Kategorie ‚Kinderbuch‘ bzw. ‚Kinder- und Jugendbuch‘ geführt, vgl. dazu <http://www.ofv.ch/index.php?ID=bkDet&nr=1547> und <http://www.hanser.de/autoren.asp?area=Kinderbuch&task=002&autor=110&abt=Presse>.

¹⁶ Vgl. hierzu auch Ewers' Kritik, dass „immer noch ‚Kinder- und Jugendbuch‘ [...] mit ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ [gleichgesetzt]“ (Ewers 2000a: 9; Hervorhebung im Original) werde.

¹⁷ Der Begriff der Gattung wird im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, ähnlich wie in der Literaturwissenschaft allgemein, häufig sowohl für die großen literarischen Formen Epik, Lyrik, Dramatik als auch für ihre Unterformen wie Gedicht, Novelle etc. verwendet (vgl. z. B. Ewers 2000a: 10).

wird. So verweist auch Ewers auf den häufig unsystematischen und unreflektierten Gebrauch von Termini im Zusammenhang mit Systematisierungsfragen von KJL-Texten: „[B]ei Gattungsdarstellungen stößt man [...] auf eine zumeist unreflektierte Mischung aus Text- und Buchgenres (*Bilderbuch*, *Mädchenbuch* [...] neben Kinderlyrik [...] oder Detektivgeschichten [...])“ (2000a: 9; Hervorhebung im Original). Vor diesem Hintergrund erscheint Eckhardts Unterscheidung in ‚Gattung‘ und ‚Textsorte‘ als eindeutiger und zugleich praktikabler. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Textsortenbegriff eigentlich sprachwissenschaftlich geprägt ist und bei Eckhardt in einem literaturwissenschaftlichen Kontext verwendet wird. Dieser Hinweis ist wichtig, da es in der Sprachwissenschaft verschiedene Auffassungen darüber gibt, auf welche Texte sich der Begriff ‚Textsorte‘ bezieht (vgl. Gansel/Jürgens 2007: 65). Gansel/Jürgens postulieren beispielsweise, dass er vor allem für Gebrauchstexte angewendet werde und sich damit vom literaturwissenschaftlichen Gattungsbegriff abgrenze (vgl. ebd.). Zwar unterscheidet auch Eckhardt Texte anhand des Gebrauchskriteriums, da sie sich allerdings für eine sehr enge Definition des Gattungsbegriffs ausspricht, erscheint die Verwendung des Textsortenbegriffs dennoch sinnvoll, da er ein weiteres Klassifikationsmerkmal darstellt. So unterscheidet sie zwischen ästhetischen und „literarpragmatische[n] Textsorten (Bericht, Reportage, usw.)“ (Eckhardt 1987: 40) und merkt an, dass bei Letzteren die Systematisierung nach den drei großen Gattungen (Lyrik, Epik, Dramatik) wegfallen. Für eine Verwendung des Textsortenbegriffs in beiden germanistischen Bereichen spricht, dass sich auch in der literaturwissenschaftlichen Forschung einige wenige kritische Ansätze finden, die den Textsortenbegriff dem Gattungs- oder Genrebegriff vorziehen oder beide Begriffe verwenden (vgl. Fricke 1983). Hinzu kommt, dass der Textsortenbegriff auch innerhalb der Sprachwissenschaft, zwar nicht ohne Kritik aus den eigenen Reihen, teilweise weiter gefasst wird und dann z. B. auch fiktionale Texte oder Texte mit narrativer Struktur einschließt (vgl. Gansel/Jürgens 2007: 65). Brinker weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der Textlinguistik eine „geschlossene und in sich stimmige[] Texttypologie“ (2005: 139), die dann auch literarische Texte mit einbezieht, bislang noch fehle. Der Textsortenbegriff wird vor diesem Hintergrund mit Bedacht, also bewusst verwendet, vor allem weil er sich dazu eignet, die spezifischen Merkmale der untersuchten KJL-Texte bzw. Textsorten

im Gegensatz zu anderen Textsorten, für die bereits Techniken und Strategien der Vermittlung beschrieben wurden, herausstellen zu können.

Eckhardt weist darauf hin, dass eine systematische Ordnung und Definition der einzelnen Textsorten in der Forschung im Hinblick auf „literarisch-formale[]“ und „inhaltliche[] Kriterien“ (Eckhardt 1987: 41) vorgenommen werde, wobei der Schwerpunkt auf Letzteren liege. Inhaltliche Kriterien nach denen Textsorten systematisiert werden könnten, seien beispielsweise „thematische Aspekte [...], geschlechtsspezifische Aspekte [...], altersspezifische Aspekte [...] und ausstattungspezifische Aspekte“ (ebd.). Sie kritisiert, dass durch die Vielzahl der verschiedenen Aspekte nicht nur eine begriffliche Uneinheitlichkeit entstehen könne, sondern dass auch der „gattungsspezifische Systemisierungsaspekt in den Hintergrund“ (1987: 41) trete und die „Zugehörigkeit der Textsorten der Kinder- und Jugendliteratur zu bestimmten Gattungen [...] [damit] häufig unreflektiert“ (ebd.) bleibe. Berücksichtigt man Eckhardts Kritik, indem man die Gattungsfrage gegenüber den inhaltlichen Systemisierungskriterien nicht vernachlässigt, ergibt sich eine Systematisierung, bei der sich Texte als zugehörig zu einer Gattung erweisen, aber dennoch als verschiedene Textsorten klassifiziert werden können. Die Klassifizierungsebenen sind damit sehr viel klarer, als wenn nur mit dem Gattungsbegriff gearbeitet wird. Um eine Zuordnung der Texte des Korpus' anhand dieser Systematisierung vornehmen zu können, ist es sinnvoll sowohl das Korpus als auch die Auswahlkriterien bereits an dieser Stelle der Arbeit vorzustellen.

3.2 Das Korpus

Das Korpus umfasst drei Bücher. Das erste Buch mit dem Titel *Das Buchstabenmonster* (2000) ist laut Verlag für Kinder ab fünf Jahren geschrieben¹⁸. In diesem Kinderbuch von E. Eggermann (Text, Illustration) und U. Kleeb (Text, Typografie, Gestaltung) setzt sich jede Seite aus Bild und Text zusammen. Die Geschichte handelt von Herrn Punkt, der Buchstaben und Wörter sammelt. Eines Tages gerät seine Sammlung durcheinander und einige der Buchstaben und Wörter verschwinden so-

¹⁸ Vgl. <http://www.ofv.ch/index.php?ID=bkDet&nr=1547>.

gar. Daraufhin legt sich Herr Punkt auf die Lauer und erwischt das Buchstabenmonster eines Nachts beim Fressen der Buchstaben und Wörter. Da das Buchstabenmonster trotz des Verbots weiter frisst und Herr Punkts Sammlung bedrohlich schrumpft, beschließt dieser, dass neue Wörter erfunden und aus dem Ausland bestellt werden müssen. Doch bald merken Herr Punkt und sein Freund Vogel, dass die Menschen sich weder mit den neu ausgedachten noch mit den ausländischen Wörtern verständigen können. Da kommt Vogel die rettende Idee: Sie kitzeln das Buchstabenmonster, worauf es alle Buchstaben und Wörter wieder ausspuckt. Nachdem Herr Punkt wieder alles geordnet hat, können sich die Menschen wieder verstehen¹⁹.

Das zweite Buch stammt von dem Autor E. Orsenna und heißt *Die Grammatik ist ein sanftes Lied*²⁰ (2004). Der Verlag macht keine Altersangaben zur Zielgruppe, da die Protagonistin jedoch zehn Jahre alt ist, wird angenommen, dass auch das Buch für diese Altersgruppe geschrieben ist. Der Inhalt des Buchs lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die zehnjährige Jeanne und ihr Bruder geraten auf einer Seereise in einen schweren Sturm und erleiden Schiffbruch. Als sie am Strand einer fremden Insel zu Bewusstsein kommen, stellen sie fest, dass ihnen die Wörter, und damit die Fähigkeit zu sprechen, abhanden gekommen sind. Sie treffen Monsieur Kasimir, der sich ihrer annimmt und verspricht, ihnen die Sprache wiederzugeben. So besuchen sie auf der Insel verschiedene Menschen und Orte, die auf unterschiedliche Weise mit Sprache in Verbindung stehen, und lernen mit deren Hilfe ihre Sprache neu kennen. Am Ende können beide wieder sprechen. Außerdem haben sie die Sprache lieb gewonnen und viel über sie und ihre Grammatik gelernt.

Die Reise nach Wortsee (2001) von P. Heilig ist das dritte Buch des Korpus'. Auch für dieses Buch gibt es keine Altersempfehlung von Verlagsseite, allerdings lässt sich hier ebenfalls aufgrund des Alters des Hauptcharakters schließen, dass es für

¹⁹ Zu dem Buch gehört ein Spiel- und Rätselheft zum Thema Sprache, das an dieser Stelle der Vollständigkeit halber erwähnt wird. Da es in dieser Arbeit um die Darstellung der Vermittlungstechniken und -strategien in narrativen Texten geht, wird das didaktische Begleitheft nicht in die Analyse einbezogen.

²⁰ Der französische Originaltitel lautet *La grammaire est une chanson douce*. Für die deutsche Ausgabe von Orsennas Buch übersetzte C. Vollmann nicht nur vom Französischen ins Deutsche, sondern wandelte die Ausführungen über die französische Grammatik in Ausführungen über die deutsche Grammatik um. In dieser Arbeit beziehe ich mich auf die deutsche Ausgabe des Buchs.

Kinder/Jugendliche ab dreizehn/vierzehn Jahren²¹ geschrieben ist. In der Geschichte geht es um Alexander, der per E-Mail zu einer zunächst rätselhaften, virtuellen Reise nach *Wortsee* aufgefordert wird. Unwissend, was auf ihn zukommt, lässt er sich auf diese Reise ein und steht von da an in E-Mail-Kontakt mit zwei Unbekannten, die ihm viele verschiedene Aspekte der deutschen Sprache erläutern. Während der Inhalt der E-Mails zu Beginn wenig mit Alexanders alltäglichem Leben und seinen Problemen mit den Mitschülern zu tun hat, wird im Laufe der Geschichte immer deutlicher, dass das neu erworbene Wissen über Sprache sehr wohl auch im Alltag seine Anwendung findet. So hilft es nicht nur bei der Befreiung seines entführten Vaters, sondern spielt auch bei der Auseinandersetzung und abschließenden Versöhnung mit seinen verfeindeten Mitschülern eine entscheidende Rolle. Am Ende der Geschichte hat Alexander auf seiner virtuellen Reise viele Aspekte und auch die Anwendungsmöglichkeiten der deutschen Sprache auf spielerische Art kennen gelernt.

3.2.1 Auswahlkriterien für das Korpus

Aus der Korpusbeschreibung gehen bereits zwei zentrale Auswahlkriterien hervor. Einerseits wurde bei der Auswahl der Bücher darauf geachtet, dass alle das Thema Sprache behandeln. Andererseits wurden die Bücher so ausgewählt, dass sie sich hinsichtlich des Alters ihrer Zielgruppen unterscheiden, denn nur so kann ein altersbezogener Vergleich in Bezug auf die thematischen Schwerpunkte und die angewendeten Techniken und Strategien vorgenommen werden.

Zum ersten Auswahlkriterium muss angemerkt werden, dass das Wissen über Sprache in verschiedenen Büchern auch auf sehr unterschiedliche Weise vermittelt werden kann (vgl. Janich 2005). Um dennoch eine Basis zu schaffen, auf der die vorgesehenen Vergleiche durchgeführt werden können, wurde deshalb bei der Auswahl der Bücher darauf geachtet, dass das Thema Sprache bzw. die jeweils thematisierten Aspekte²² auf eine ähnliche Weise dargestellt werden. Dafür wurde auf die von Janich erarbeitete Systematisierung der Vermittlung bzw. Darstellung von Wis-

²¹ Diese über inhaltliche Rückschlüsse eruierte Altersangabe wird durch die Leseempfehlung des Landesbildungsservers von Baden-Württemberg (vgl. http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/lesetipps/buecher/peter_heilig), der das Buch für Kinder/Jugendliche ab vierzehn Jahren empfiehlt, unterstützt.

²² Welche Aspekte jeweils in den Büchern thematisiert werden, wird in Kapitel 7 aufgezeigt.

sen über Sprache zurückgegriffen. Sie unterscheidet zwischen einer fokussierten und einer integrierten Vermittlung, je nachdem ob Sprache das eigentliche Thema des Buchs ist oder nicht (vgl. Janich 2005: 124). Des Weiteren könne je nachdem, ob auf metasprachliche Erklärungen zurückgegriffen werde oder nicht, von einer expliziten oder einer impliziten Vermittlung gesprochen werden. Daneben bezieht sie weitere Kategorien wie explikative, narrative, sprachspielerische oder typografische ein, die zu einer noch genaueren Unterscheidung der Vermittlungsweise herangezogen werden können (vgl. Janich 2005: 124). Vor allem die Fokussierung auf das Thema Sprache war ein wichtiges Auswahlkriterium, das allen drei Büchern ebenso gemein ist wie die narrative Vermittlung²³. Während in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* und *Die Reise nach Wortsee* das sprachbezogene Wissen in weiten Teilen explizit, das heißt auch unter Verwendung metasprachlicher Begriffe vermittelt wird, hält sich der Grad der Explizitheit in *Das Buchstabenmonster* in Grenzen. Es finden sich zwar metasprachliche Ausdrücke wie *Wort* und *Buchstabe*, *sprechen* und *verstehen*, diese besitzen allerdings keine begrifflich-explikative Funktion (vgl. Janich 2005: 132), wie die metasprachlichen Begriffe und Fachwörter in den anderen beiden Büchern. Dieser Unterschied wurde hingenommen, da sich die Vermittlungstechniken und -strategien auch für sprachbezogenes Wissen beschreiben lassen, das nicht oder nur in geringem Grad explizit kommentiert wird. Inwiefern sich der unterschiedliche Grad der Explizitheit in Zusammenhang mit den bewusst herbeigeführten Altersunterschieden der jeweiligen Zielgruppen der Bücher bringen lässt, wird im Rahmen des Vergleichs der thematischen Analysen erörtert (siehe Kapitel 7.4).

Im Hinblick auf die Frage nach der Vergleichbarkeit der ausgewählten KJB muss auch die Frage nach den Textsorten gestellt werden. Nachdem das Korpus beschrieben und die Auswahlkriterien offen gelegt sind, erfolgt deshalb nun die Erörterung, um welche Textsorten es sich handelt.

²³ In dem Buch *Die Reise nach Wortsee* wird das sprachbezogene Wissen hauptsächlich innerhalb der E-Mails vermittelt, die an einigen Stellen explikativen Charakter besitzen. Da es sich allerdings häufig aus Situationen, Handlungen oder Fragen des Alltags des Hauptcharakters ableitet, lässt es sich trotz seiner Sonderstellung in der Geschichte meistens in direkten Zusammenhang mit der Handlung bringen. So gesehen handelt es sich weitestgehend um eine situationsgebundene Vermittlung, weshalb hier insgesamt eher von einer narrativen als von einer explikativen Vermittlung von sprachbezogenem Wissen ausgegangen wird.

3.2.2 Textsortenbestimmung

Für die Vergleichbarkeit sollten idealerweise alle drei Bücher derselben Textsorte angehören. Wendet man die von Eckhardt dargestellte Systematisierung nach Textsorten auf das beschriebene Korpus an, so zeigt sich, dass dies nur bedingt der Fall und auch abhängig davon ist, welche Aspekte²⁴ man bei der Klassifizierung hervorhebt (vgl. Eckhardts Kritik 1987: 41). Stellt man auf inhaltlicher Ebene den themenspezifischen Aspekt in den Vordergrund der Klassifizierung, so können alle Texte als zugehörig zu einer Textsorte gelten. Klassifiziert man dagegen nach altersspezifischen Aspekten, so müssen die Bücher des Korpus', da sie so ausgewählt wurden, dass sie sich jeweils an eine andere Altersgruppe richten, als verschiedene Textsorten aufgefasst werden. Es ist zu vermuten, dass der altersspezifische Aspekt auch in Zusammenhang mit dem inhaltlichen Kriterium der Ausstattung steht. In diesem Punkt unterscheiden sich die Bücher sehr stark, denn während in *Das Buchstabenmonster* sehr viele Bilder zu finden sind, gibt es in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* im Vergleich zur Textmenge nur wenige, vereinzelte Illustrationen²⁵. In dem Buch *Die Reise nach Wortsee* wird vollständig auf Illustrationen verzichtet. Unter diesem Aspekt gehören die Bücher demnach ebenfalls verschiedenen Textsorten an. So kann *Das Buchstabenmonster* der Textsorte ‚Bilderbuch‘ zugeordnet werden, während die anderen beiden Bücher aufgrund ihrer wenigen bzw. nicht vorhandenen Illustrationen und der großen Textmenge, die in Prosaform verfasst ist, zu der Textsorte ‚Roman‘ gezählt werden können²⁶.

Auch wenn die vorgenommene Zuordnung zu den Textsorten ‚Bilderbuch‘ und ‚Roman‘ sinnvoll ist und daher auch im Folgenden verwendet wird, muss doch angemerkt werden, dass die ausstattungsspezifischen im Gegensatz zu den altersspezi-

²⁴ Der geschlechtsspezifische Aspekt kann hier vernachlässigt werden, da es sich beim Thema Sprache nicht um ein ausgesprochenes Mädchen- oder Jungenthema handelt.

²⁵ In Anlehnung an Thiele wird für das Bilderbuch der Begriff ‚Bild‘ gewählt, da er grundsätzlich kein hierarchisches Text-Bild-Verhältnis impliziert. Dagegen gelten ‚Illustrationen‘ aus historischer Perspektive nur als „Zugabe, Ergänzung und Kommentierung des erzählenden Textes“ (Thiele 2003b: 72). So wird für das Buch *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* der Begriff ‚Illustration‘ verwendet, da hier der Text eindeutig überwiegt und auch ohne Illustrationen auskommen würde.

²⁶ *Die Reise nach Wortsee* ist das einzige Buch, bei dem sich auf der Verlagshomepage ein expliziter Hinweis auf die Textsorte finden lässt. Es wird dort als Kriminal- bzw. Abenteuerroman bezeichnet, dies bestätigt die hier vorgenommene Zuordnung zur Textsorte ‚Roman‘. Bezug nehmend auf die Verlagsangaben und aufgrund der angenommenen Altersstufe der Rezipienten können sowohl *Die Reise nach Wortsee* als auch *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* in Anlehnung an Gansel auch genauer als Jugend- bzw. Kinderroman bezeichnet werden (vgl. Gansel 2003: 57-118).

fischen Unterschieden bei der Auswahl des Korpus' nicht absichtlich herbeigeführt wurden. Sie sind vielmehr einem praktischen Umstand zuzuschreiben. Da Bilderbücher für jüngere Kinder aufgrund ihrer noch eingeschränkten Lesefähigkeiten wesentlich verbreiteter sind als Romane und umgekehrt für ältere Kinder und Jugendliche kaum mehr Bilderbücher angeboten werden, erweist es sich als schwierig, Texte für verschiedene Altersstufen zu finden, die dieselben ausstattungspezifischen Merkmale aufweisen.

Berücksichtigt man nun den Systematisierungsaspekt der Gattungen, so wird deutlich, dass die Bücher trotz der Unterschiede miteinander vergleichbar sind, denn das Bilderbuch *Das Buchstabenmonster* besteht nicht nur aus Bildern, sondern weist auch einen nicht zu vernachlässigenden Anteil an prosaförmigem Text auf. Daher wird es, genau wie die anderen beiden Bücher, der erzählenden Literatur (Epik) zugeordnet. Daraus ergibt sich, dass alle drei Bücher derselben Gattung angehören, auch wenn sie nach dem für die Bücher meines Korpus' ausschlaggebenden Kriterium der Ausstattung als verschiedene Textsorten angesehen werden müssen.

3.3 Literarische Merkmale

Aufgrund ihrer Gattungszugehörigkeit weisen alle drei Texte gemeinsame literarische Merkmale auf, die potenziell Einfluss auf die Vermittlung des sprachbezogenen Wissens haben können. Bei allen drei Büchern handelt es sich um narrative Texte der KJL. Gansel merkt zu diesen an,

dass Geschichten erzählt werden, in denen Figuren handeln, sprechen, denken. Dies alles geschieht in einem zeitlich-räumlichen Koordinatensystem. Die Figuren, Ereignisse, Handlungen werden fiktiv genannt, weil sie nicht mit der Lebenswirklichkeit identisch sind, sondern lediglich eine symbolische Verweisfunktion auf Realität besitzen. (Gansel 2003: 21f.)²⁷

In Anlehnung an diese Feststellungen und an die Korpusbeschreibung anknüpfend lassen sich folgende literarische Merkmale herausstellen und ergänzen, die in allen drei Büchern zu finden sind. Dabei ist zunächst auf das Vorhandensein von Handlung und den Einsatz von Fiktion respektive fiktionalen Elementen²⁸ zu verweisen,

²⁷ Vgl. auch Steffens 2000: 849.

²⁸ Mit dem literarischen Merkmal der Fiktionalität ist auch ein wesentlicher Unterschied zum Sachbuch für Kinder markiert, das, ähnlich wie die Bücher dieses Korpus', auch Wissen an Laien auf unterhaltsame Weise vermitteln möchte (vgl. Ossowski 2000: 663).

durch die sich die Texte deutlich von non-fiktionalen Textsorten unterscheiden. Daneben stellen die Erzählperspektive (Ich-Erzähler, auktorialer Erzähler, personaler Erzähler) und die Erzählform (Erzählerrede, Dialog, Monolog, Stream of consciousness etc.) weitere literarische Merkmale dar, die sich in ihren unterschiedlichen Formen in allen drei Büchern finden. Auch die Figuren und deren Konstellation sowie Spannungsmomente können als gemeinsame Merkmale aufgefasst werden, die bei der Analyse jeweils berücksichtigt werden müssen.

Für *Das Buchstabenmonster* müssen Bilder als spezifisches Merkmal dieser Textsorte ergänzt werden, da sie potenziell auch eine Rolle im Vermittlungsprozess spielen können. So beschreibt Thiele die enge Verknüpfung von Text und Bild als ein zentrales Merkmal von Bilderbüchern. Erst durch das Zusammenspiel von textlicher und bildlicher Narration entwickle sich der Gesamttext des Bilderbuchs, wobei sich Bilder nicht zwangsläufig dem Text unterordnen müssten, sondern beide auf diverse Arten miteinander verknüpft sein könnten (vgl. Thiele 2000: 229f.)²⁹. Halbey ergänzt dazu, dass „das Bild den Text erläutern, ergänzen, deuten [...], begleiten, [...] [oder] verstärken“ (1997: 203) könne. Engelen merkt an, dass Bilder zugleich „Verständnishilfe und eine Motivation zum Weiterlesen“ (2005: 132) sein könnten. Neben dem Zusammenspiel von Text und Bild weist Thiele auch auf die häufige Fiktionalität der Stoffe und den narrativen Charakter dieser Textsorte hin (vgl. Thiele 2000: 228f.), womit zwei der bereits genannten literarischen Merkmale nochmals explizit für das Bilderbuch bestätigt werden.

Auf den Einsatz und die Funktionen der literarischen und der textsortenspezifischen Merkmale in Bezug auf die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen wird im Rahmen der Analysen der Techniken und Strategien eingegangen.

3.4 Kinder und Jugendliche als Zielgruppe

Im Titel dieser Arbeit wird der Begriff ‚Kinder- und Jugendbücher‘ verwendet, der sowohl eine Aussage hinsichtlich des Mediums als auch in Bezug auf zwei verschiedene Alters- bzw. Zielgruppen beinhaltet. Zum medialen Aspekt muss angemerkt werden, dass ein medienspezifischer Begriff wie ‚Buch‘ prinzipiell zunächst ver-

²⁹ Vgl. auch Thiele 2003a: 41 und 2003b: 72f., 78f.

schiedene Textsorten einschließt. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei den Büchern des Korpus' um verschiedene Textsorten handelt, erweist sich die Verwendung dieses Begriffs im Titel somit als sinnvoll. ‚Kind‘ und ‚Jugend‘, werden in diesem Zusammenhang, ähnlich wie der medienspezifische Begriff ‚Buch‘, als übergeordnete, unspezifische Begriffe verstanden, mit denen die unterschiedlich alten Rezipienten bezeichnet werden können. Wie bereits bei der Korpusvorstellung deutlich wurde, sind die jeweiligen Altersstufen der Zielgruppen vor allem über Verlagsangaben, oder sofern diese fehlen, über inhaltliche Rückschlüsse festgelegt worden. Daraus gehen drei verschiedenaltrige Zielgruppen hervor: Für *Das Buchstabenmonster* ergibt sich eine Rezipientengruppe ab fünf Jahren, für *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* eine weitere ab zehn/elf Jahren und für *Die Reise nach Wortsee* lässt sich eine Rezipientengruppe ab ca. vierzehn Jahren ausmachen. Diese Altersangaben stellen eine notwendige Orientierung dar, um bei dem Vergleich der drei Analysen auch auf mögliche altersspezifische Unterschiede in der Vermittlung differenziert eingehen zu können, ohne entscheiden zu müssen, ob es sich nun um ein Kinder- oder ein Jugendbuch handelt. Vor allem bei den beiden Büchern für die älteren Rezipientengruppen erscheint eine solche Trennung schwierig. Der Begriff ‚Kinder- und Jugendbücher‘, der an sich impliziert, dass es sich um zwei klar voneinander abgrenzbare Gruppen handelt, wird inzwischen auch innerhalb der KJL- bzw. literaturwissenschaftlichen Forschung³⁰ diskutiert. Ausgangspunkt ist die Frage, wo, ob und wie eine genaue Altersgrenze zwischen den Lebensabschnitten Kindheit und Jugend respektive der Kinder- und Jugendliteratur gezogen werden kann bzw. sollte³¹. Gansel schreibt diese Problematik einem allgemein veränderten Lebensstil zu, der die ehemals vermeintlich klaren Grenzen zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsensein zunehmend aufzulösen scheint (vgl. Gansel 2003: 103). In der Praxis äußert sich dieser ‚Alters‘-Diskurs darin, dass einige Verlage, wie sich auch für zwei

³⁰ In der neueren Forschungsliteratur wird sich zwar immer noch der Begriffe ‚Kind‘ und ‚Jugend‘ zwecks Systematisierung bedient, allerdings wird, wie in der vorliegenden Arbeit auch, darauf verzichtet, die beiden Abschnitte durch genaue Altersangaben voneinander abzugrenzen (vgl. z. B. Gansel 2003). In älterer Forschungsliteratur findet sich eine solche Trennung in Kinder- und Jugendbuch noch mit genauen Altersangaben (vgl. z. B. Kaminski 1987: 35, 53, 84). Auch in der Pädagogik wird unter funktionalen Aspekten weiterhin eine genaue Trennung von Kind und Jugend vorgenommen, wie sich beispielsweise an Marquardts Einteilung in Kinderbücher (sechstes/siebtes bis zwölftes Lebensjahr) und Jugendbücher (ab dem zwölften Lebensjahr) zeigt (vgl. Marquardt 2005).

³¹ Vgl. Ewers 2003: 252; Eckhardt 1987: 34f.

der Bücher des Korpus' gezeigt hat, darauf verzichten, genaue Altersangaben zu machen (vgl. auch Ewers 2003: 253)³².

Die Literaturwissenschaft findet dagegen eine andere Lösung. So werde die „moderne Jugendliteratur“ (Ewers 2003: 254) inzwischen nicht mehr in erster Linie als Literatur, die für eine bestimmte Altersgruppe bestimmt sei, definiert, sondern vor allem durch eine „Werkeigenschaft“ (ebd.), nämlich die Themen. Die Auseinandersetzung mit der „jugendlichen Lebenswelt“ (ebd.) inklusive der „jugendlichen Probleme“ (ebd.) könne nach Ewers als zentrales Merkmal einer Definition von Jugendliteratur gelten. An dieser Stelle muss kritisch angemerkt werden, dass eine solche Definition zwar zur Abgrenzung von der ‚Erwachsenenliteratur‘ hilfreich erscheinen mag, eine solche thematische Orientierung vor dem Argument der sich wandelnden und annähernden Lebensstile dennoch ein fragliches Instrument für eine klare Trennung zwischen Kinder- und Jugendliteratur bleibt. Bekräftigt wird dieser Zweifel durch Gansels Feststellung, dass sich auch thematisch die Bereiche der ehemals klarer eingrenzenden Kinderliteratur der der Jugendliteratur angenähert haben (vgl. Gansel 2003: 103).

Abgesehen davon, dass eine Zuordnung zu Kinder- oder Jugendbuch für die Bücher des Korpus' mit Ewers' Vorschlag nicht durchführbar ist, da sie alle das altersunabhängige Thema ‚Sprache‘³³ in den Vordergrund stellen, ist eine genaue Zuordnung nach Alter(-sgruppen) für den vorgesehenen Vergleich sinnvoller, da durch die Ausgangsbasis von drei Altersstufen differenziertere Aussagen möglich sind als bei einer undifferenzierteren und nicht unumstrittenen Unterscheidung in nur zwei Altersgruppen. Die genauere Differenzierung nach Alter der Rezipienten bietet nämlich die Möglichkeit, die in der Analyse gewonnenen Aussagen über die angewendeten Vermittlungstechniken und -strategien auch in Zusammenhang mit den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten bzw. Entwicklungen der Rezipienten zu stellen. Diese Fähigkeiten werden in der Forschungsliteratur häufig an einem bestimmten Alter festgemacht (vgl. z. B. Gombert 1990; List 1992; Andresen 2005; Augst 1978b).

³² Ein Nebeneffekt davon ist, dass Erwachsene, die als potenzielle Rezipienten selbst oder als Vermittler (beim Vorlesen) infrage kommen, nicht ausgeschlossen werden.

³³ Altersabhängige Abgrenzungskriterien ergeben sich, wenn überhaupt, erst durch die Schwerpunktbildung des Themas, den Einsatz der Techniken und Strategien, die Komplexität und die unterschiedliche sophistische Aufbereitung.

4 Sprachbezogenes Wissen und seine Vermittlung

4.1 Wissenstransfer – Vermittlung – Popularisierung

In seinem Vorwort zum dritten Band der *Transferwissenschaften* weist Antos darauf hin, dass sich viele verschiedene Disziplinen mit Fragen des Wissenstransfers auseinandersetzen (vgl. Antos 2005: IX). Aus der Beteiligung verschiedener Wissenschaften ergeben sich jedoch nicht nur viele brauchbare Ergebnisse – auch wenn eine „integrative und umfassende Erforschung und Optimierung der Wissenskommunikation“ (ebd.) laut Antos bisher noch fehle – sondern auch eine unterschiedliche Verwendung von Begriffen, um diesen Prozess zu beschreiben. Aus diesem Grund wird im Folgenden ein kurzer Überblick über den Gebrauch und die Unterschiede der verwendeten Begriffe gegeben. Anschließend wird begründet, welcher Begriff der nachstehenden Analyse zugrunde gelegt wird.

Antos legt im ersten Band der Reihe *Transferwissenschaften* dar, dass er diese als die Disziplin betrachtet, die sich auf wissenschaftliche Weise mit dem Wissenstransfer, seinen „Bedingungen, Prinzipien, Formen, Strategien sowie Probleme[n] und Erfolgchancen“ (Antos 2001: 5) auseinandersetzt. Der von ihm verwendete Begriff des ‚Wissenstransfers‘ wird dabei nicht explizit erläutert, sondern erschließt sich aus seiner Formulierung von zwölf Prinzipien (vgl. Antos 2001: 23-26). Aus diesen lässt sich ableiten, dass Antos unter ‚Wissenstransfer‘ vor allem eine adressatenadäquate, transparente, wahrheitsgemäße und medial abgestimmte Verfügbarmachung von Wissen versteht.

In Anlehnung an Antos verwendet Adamzik zwar denselben Begriff, benutzt diesen aber synonym mit dem Begriff der ‚Wissensvermittlung‘ (vgl. Adamzik 2004: 16). Niederhauser dagegen gebraucht in seiner Untersuchung vor allem den Begriff „populärwissenschaftliche Wissenschaftsvermittlung“ (1999: 117) und definiert diesen als „*Transformation, Transfer, Umsetzung* oder *Übersetzung* wissenschaftlicher Inhalte in fachexterne Darstellungen unter Anwendung bestimmter *Methoden, Techniken* und *Strategien* der Popularisierung.“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Durch seine Definition wird deutlich, dass er die Begriffe ‚Transfer‘, ‚Vermittlung‘ und ‚Popularisierung‘ synonym verwendet. Ein wesentlicher Unterschied zu Adamzik und Antos besteht allerdings darin, dass Niederhauser sich ausdrücklich auf eine

fachexterne bzw. populärwissenschaftliche³⁴ Vermittlung von hauptsächlich wissenschaftlichem Wissen bezieht. Mit diesen von ihm synonym gebrauchten Adjektiven weist er deutlich auf den Unterschied zu einer fachinternen Wissenschaftsvermittlung hin (vgl. auch Niederhauser 1999: 37). Dadurch gibt Niederhauser gleichzeitig Auskunft über Adressaten bzw. Empfänger und unter Umständen auch über die Produzenten von populärwissenschaftlichen Texten, die außerhalb eines Faches stehen und somit nicht unbedingt über dasselbe Wissen verfügen wie Angehörige des Faches.

Wie auch Niederhauser verwendet Serra-Borneto den Begriff der ‚Popularisierung‘ bzw. spricht in Bezug auf Texte von „populärwissenschaftlichen Formen“ (1986: 350f.). ‚Popularisierung‘ besteht für ihn darin, „die Thematik und die Sprache der Wissenschaft in die des Alltags möglichst verständlich zu übersetzen“ (1986: 351). Daran wird deutlich, dass er den Begriff der Popularisierung ähnlich wie Antos, Adamzik und Niederhauser im Sinne von bzw. synonym mit den Begriffen ‚Übersetzung‘ und ‚Transfer‘ gebraucht. Allerdings bringt er als einen weiteren Aspekt die Frage nach der didaktischen Intention in die Diskussion ein. Dabei vertritt Serra-Borneto die Ansicht, dass populärwissenschaftlichen Formen keine didaktische Absicht zu unterstellen sei (vgl. Serra-Borneto 1986: 351). Didaktische Texte unterschieden sich in Aufbau, Argumentation und Darstellung von populärwissenschaftlichen Formen, wenn er auch einräumt, dass die Textformen benachbart und nicht immer klar abgrenzbar seien, da es oft zu Überschneidungen komme (ebd.). Dagegen betont Jahr den didaktischen Aspekt des Wissenstransfers ganz besonders. Durch einen Wissenstransfer müssten die „fachspezifischen Informationen in sprachlich und didaktisch aufbereiteter Form“ (2001: 239) an die „weniger Wissenden“ (ebd.) vermittelt werden.

Aus der Darstellung geht hervor, dass die diskutierten Begriffe je nach Kontext sowohl auf Wissen allgemein als auch auf wissenschaftliches Wissen bezogen verwendet werden. Vor allem aber wird deutlich, dass die Begriffe ‚Wissenstransfer‘, ‚Wissensvermittlung‘, ‚Popularisierung‘, ‚Wissenschaftsvermittlung‘ und ‚Vermittlung‘ in der Literatur nur schwer voneinander abgrenzbar sind bzw. trotz sehr verschiedener Kontexte häufig synonym verwendet werden. Erklärungen, was unter

³⁴ Vgl. Liebert 2002: 102 zum Begriff des ‚populärwissenschaftlichen Textes‘ Bezug nehmend auf Niederhauser 1999.

dem entsprechenden Begriff verstanden wird, erschöpfen sich teilweise in Verweisen auf andere Begriffe, ohne dass diese jedoch genauer erläutert würden.

Durch den häufig synonymen Gebrauch der verschiedenen Begriffe wird impliziert, dass es gleichgültig ist, welchen Begriff man verwendet. Um aber eine unübersichtliche Begriffsvielfalt zu vermeiden, wird für diese Arbeit der Begriff der ‚Vermittlung‘ gewählt. Darunter wird zunächst ganz allgemein ein Vorgang verstanden, bei dem ausgewähltes Wissen (hier über Sprache) von einer Person oder einer Gruppe mit spezifischem Zugang zu dem weiterzugebenden Wissen und mit einem jeweils zu definierenden Ziel an eine andere Person oder Gruppe (hier Kinder und Jugendliche) präsentiert, interessant gemacht und weitergegeben wird. Dabei wird das zu vermittelnde Wissen von den jeweiligen Vermittlern in einer bestimmten, spezifischen Weise gestaltet und aufbereitet. ‚Vermittlung‘ wird hier als dynamischer und nicht als statischer Prozess verstanden, bei dem die Inhalte nicht wie in sich geschlossene Pakete vermittelt werden, sondern in Interaktion mit den jeweiligen Wissensbeständen der Rezipienten treten (vgl. Ballod 2005: 13f.). Das bedeutet auch, dass die zu vermittelnden Inhalte nicht immer unbedingt so ankommen, wie sie die Autoren ursprünglich intendiert bzw. selbst verstanden haben.

Die tatsächlichen Intentionen der Autoren sind im Rahmen dieser Arbeit nicht zu ermitteln, allerdings impliziert bereits die Frage nach den in den KJB angewendeten Vermittlungstechniken und -strategien, dass davon ausgegangen wird, dass sie nicht nur eine Geschichte erzählen, sondern auch Interesse für das Thema wecken und Wissen über Sprache, sei es theoretisch-begriffliches oder handlungspraktisches, vermitteln wollen. Damit wird den Autoren zumindest teilweise eine didaktische Intention³⁵ unterstellt, die sich vor allem mit der fokussierten Thematisierung von Sprache in den ausgewählten Büchern gut vereinbaren lässt. Es ist dann eine logische Schlussfolgerung, dass unter Umständen auch Techniken und Strategien der Vermittlung aus didaktischem Kontext verwendet werden. Im Unterschied zu Schul- oder

³⁵ Aus sprachwissenschaftlicher Sicht wird hier die Auffassung vertreten, dass sich KJB als Teil der KJL problemlos mit einer didaktischen Intention vereinbaren lassen. In der Literaturwissenschaft wird dieser Zusammenhang mittlerweile kontrovers diskutiert. Auch wenn KJL traditionell als Vermittler von Werten und Normen galt (vgl. Gansel 2003: 13, 16), wird sich von einigen Forschenden dagegen gewehrt, der KJL auch heute noch eine ‚erzieherische‘ bzw. didaktische Funktion zuzuschreiben. KJL, durch die intentional Wissen vermittelt wird bzw. werden soll, wird daher teilweise auch als instrumentalisierte Literatur (vgl. Hass 2003: 237) verstanden, bei der man dem ästhetischen Wert und Anspruch der Literatur nicht mehr gerecht werde. Zu dieser Diskussion vgl. Haas 2003: 231-250 und Ewers 2000b: 178-180.

Lehrbüchern steht dabei aber, und das signalisiert die Wahl der Textsorten und die narrative Aufbereitung des Themas, eine spielerische und unterhaltsame Wissensvermittlung im Vordergrund. Damit soll ausgedrückt werden, dass eine didaktische Intention nicht nur der schulischen Vermittlung von Wissen vorbehalten ist. Gleichzeitig muss auch darauf hingewiesen werden, dass durch eine didaktische Intention alleine noch nicht die Bereitschaft der Autoren signalisiert wird, die KJB auch für die schulische Vermittlung einzusetzen. Dies würde einer Didaktisierung der KJB gleichkommen, die zwar prinzipiell möglich erscheint, aber vermutlich nicht unbedingt im Sinne der Autoren wäre.

4.2 Wer vermittelt an wen?

Nachdem der Begriff der ‚Vermittlung‘ für diese Arbeit definiert ist, schließt sich die Frage nach den kommunikativen Rollen bzw. den Teilnehmern eines Vermittlungsprozesses an.

Zu dem Vorgang der Wissensvermittlung gehören mindestens zwei Seiten, die Vermittler und diejenigen, die etwas vermittelt bekommen. Hinzu kommt, dass eine entscheidende Voraussetzung für eine Wissensvermittlung ein unterschiedliches Wissensniveau bzw. Wissen über einen bestimmten Sachverhalt ist (vgl. Wichter 2005: 407). Erst dadurch wird eine Wissensvermittlung, die diese unterschiedlichen Niveaus anzunähern versucht, notwendig und sinnvoll. Vor diesem Hintergrund ist Spillners Forderung, dass die Vermittlung von Wissen entweder dem ‚Wissensfachmann‘, dem ‚Sprachfachmann‘ oder dem ‚Wissenstransferfachmann‘ (1994: 91) obliegt, in jedem Fall aber einem Experten, verständlich. Spillner impliziert damit die Existenz eines Experten-Laien-Gegensatzes, der von Wichter in Bezug auf Wissensvermittlung genauer untersucht wurde. Wichter legt dar, dass es weder eine klar ‚umgrenzte und in sich homogene Gruppe von Experten‘ (1999: 81) noch eine von Laien gebe. Das Verhältnis zwischen den Gruppen lasse sich daher eher als eine ‚Skala von Experten- und Laienniveaus darstellen‘ (ebd.). Wie er an anderer Stelle ausführt, könne man aber stark vereinfacht und dualisierend ‚Niveaus entweder der Expertenseite zuschlagen (die Gruppe der – untereinander noch einmal verschiedenen – Expertenniveaus), oder aber der Laienseite (die Gruppe der – untereinander noch einmal verschiedenen – Laienniveaus)‘ (Wichter 2005: 406). So gesehen könne

von einer „*Opposition* zwischen Expertenwissen und Laienwissen“ (ebd.; Hervorhebung im Original) gesprochen werden, die sich auch in dem von Wichter geprägten Ausdruck „Dichotomie Experte versus Laie“ (Wichter 1999: 81) widerspiegelt. Bezogen auf meine Arbeit können die kindlichen und jugendlichen, und unter Umständen auch die erwachsenen Rezipienten in der Rolle der Laien gesehen werden. Da diese allerdings unterschiedlich alt sind, muss auch hier davon ausgegangen werden, dass sie sich auf unterschiedlichen Laien- bzw. Wissensniveaus bewegen. Im Gegensatz dazu stehen die Autoren. Ihnen kommt die Rolle der ‚Experten‘ zu. Auch wenn es sich aufgrund der Textsorten und des Mediums KJB bei den Autoren nicht zwangsläufig um ausgewiesene ‚Experten‘ des Themas Sprache handeln muss, wird zumindest eine eingehende Beschäftigung mit dem Thema bei ihnen angenommen bzw. vorausgesetzt³⁶ (vgl. dazu auch Niederhauser 1999: 118). Auf mögliche Ziele dieser ‚Experten‘ wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

4.3 Ziele einer Wissensvermittlung

In den voranstehenden Kapiteln wurden bereits einige Möglichkeiten und Chancen einer Vermittlung von sprachbezogenem Wissen durch KJB angesprochen. Diese werden nun, als mögliche Ziele formuliert, noch einmal aufgelistet:

- Interesse und Neugier am Thema Sprache wecken
- zum Nachdenken über Sprache anregen
- den Umgang mit Sprache bewusster machen
- implizites sprachliches Wissen in explizites überführen

Diese spezifischen Ziele können durch die in der Forschungsliteratur genannten, allgemeineren Ziele einer Wissensvermittlung noch ergänzt bzw. bestätigt werden. Das von Niederhauser beschriebene Ziel „Interesse an wissenschaftlichen Themen [zu] wecken“ (1999: 131) überschneidet sich mit dem ersten in der Aufzählung genannten Ziel. Weitere Zielformulierungen finden sich bei Liebert, der im Rahmen seiner Untersuchung *Wissenstransformation* einige „kommunikative Ziele“ (2002: 79) einer

³⁶ Ein Beleg für diese Annahme findet sich in dem Buch *Die Reise nach Wortsee*. Dort weist der Autor P. Heilig ausdrücklich auf verschiedene Quellen hin, die er verwendet hat, um „sprachwissenschaftliche Fragen in den Roman einzuarbeiten“ (letzte Seite ohne Seitenzahl).

Wissensvermittlung herausstellt. Im Folgenden werden nur diejenigen aufgelistet, die für mein Korpus relevant sind. Demnach soll der Laie³⁷

- das Wissen nutzbringend anwenden können,
- seinen Erkenntnishorizont erweitern,
- ein ästhetisches Erlebnis mit dem Experten teilen,
- unterhalten werden,
- Neues erfahren (vgl. Liebert 2002: 79).

Aus den genannten Zielen geht hervor, dass bei der Wissensvermittlung nicht grundsätzlich nur didaktische Ziele von Bedeutung sind. Damit wird an dieser Stelle nochmals die für diese Arbeit verwendete allgemeine und offene Definition des Vermittlungsbegriffs bekräftigt, der didaktische Absichten und Aspekte zwar annimmt und einschließt, aber Lernen im Sinne der Fähigkeit zur Reproduktion des vermittelten Wissens nicht als einziges und vor allem nicht als wesentliches Ziel der Vermittlung von sprachbezogenem Wissen in KJB auffasst.

4.4 Der Wissensbegriff

Da in dieser Arbeit die Vermittlung von ‚sprachbezogenem Wissen‘ untersucht wird, ist es nötig zu klären, was unter diesem Begriff, in Abgrenzung zu ‚Sprachwissen‘, verstanden wird. Um darzulegen, weshalb diese Unterscheidung sinnvoll ist, wird zunächst auf den Begriff des ‚Sprachwissens‘ eingegangen. Danach werden die wesentlichen Unterschiede sowie der Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen und ihre Rolle im Kontext der Arbeit dargelegt.

Janich weist darauf hin, dass der Begriff ‚Sprachwissen‘ „ganz unterschiedlich gefüllt und subklassifiziert wird“ (2005: 119). Auch Weingarten stellt fest, dass „der Begriff ‚sprachliches Wissen‘ [...] in sehr unterschiedlicher Weise verwendet“ (2001: 211) werde. Bereits diese beiden Aussagen deuten darauf hin, dass eine Definition von ‚Sprachwissen‘ respektive ‚sprachlichem Wissen‘³⁸, die den Begriff

³⁷ Liebert unterscheidet bei der Darstellung der „kommunikativen Ziele“ (2002: 79) zwischen Zielen von Experten und Laien. Die Ziele unterscheiden sich allerdings nur hinsichtlich der Formulierungen in Abhängigkeit der Perspektive, von wem „die Initiative der Vermittlung“ (ebd.) ausgeht, aber nicht inhaltlich. Die Ziele werden hier aus der Perspektive des Experten („der Laie soll“; ebd.) wiedergegeben, da es in meiner Arbeit darum geht, wie die Vermittlung an Kinder und Jugendliche, also vom vermeintlichen Experten an die vermeintlichen Laien, erfolgt.

³⁸ Wie Eisenberg/Klotz feststellen, sind „beide Begriffe [...] als Fachtermini weitgehend synonym“ (Eisenberg/Klotz 1993: 6) und werden in dieser Arbeit auch so verwendet.

inhaltlich festlegt und einen allgemeingültigen Charakter besitzt, in der Literatur nicht zu finden ist. Vielmehr erscheint die Bedeutung des Begriffs ‚Sprachwissen‘ in Abhängigkeit zu der jeweils eingenommenen Perspektive³⁹ zu variieren und zudem abhängig davon zu sein, auf welchen spezifischen Aspekt von sprachlichem Wissen der Schwerpunkt⁴⁰ und in welche Relation er zu anderen in dem Themenfeld ‚Sprachwissen‘ rangierenden Begriffen⁴¹ gesetzt wird. Nicht ohne Grund weist Janich daher ausdrücklich auf die „Komplexität“ (2005: 119) eines Begriffs wie ‚Sprachwissen‘ hin (vgl. auch Eisenberg/Klotz 1993: 7). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Verständigung darüber, wie dieser Begriff definiert wird und welche anderen Begriffe er einschließt, erschwert, aber zugleich dringend nötig ist. Auf eine ausführliche Darstellung und Diskussion, die alle Begriffe des Themenfeldes einschließt, wird an dieser Stelle zugunsten der eigentlichen Intention dieses Kapitels, die Begriffe ‚Sprachwissen‘ und ‚sprachbezogenes Wissen‘ voneinander abzugrenzen, verzichtet. Stattdessen wird hier nicht allein wegen der thematischen Nähe zu Janichs Aufsatz ihre Definition des Begriffs ‚Sprachwissen‘ dargelegt, sondern auch, weil sich diese vor allem durch Klarheit und den Verzicht, möglichst viele verschiedene Begriffe zu diskutieren, auszeichnet.

In Anlehnung an die von Ryle geprägten Termini ‚Knowing-how‘ und ‚Knowing-that‘ findet sich in der Forschungsliteratur häufig eine grundlegende Unterscheidung zwischen ‚sprechen können‘ und ‚über Sprache sprechen können‘ (vgl. Bredel 2007: 97)⁴². Auch Janich verwendet die Ryle’schen Begriffe und macht den Zusammenhang mit dem Wissensbegriff sehr deutlich. Sie definiert ‚Knowing-how‘ als „Wissen von Sprache“ (2005: 120; Hervorhebung im Original), das heißt, dass den Sprechenden „sowohl die Regeln der sprachlichen Form als auch die Erfordernisse,

³⁹ Vgl. dazu auch Eisenberg/Klotz 1993: 6 und den Überblick bei Janich 2005: 119.

⁴⁰ Andresen/Funke verwenden den Begriff ‚sprachliches Wissen‘ ausschließlich im Sinn von ‚metasprachlichem Wissen‘ (vgl. Andresen/Funke 2006: 439), gleichzeitig weisen sie aber auch auf die Existenz von beispielsweise ‚morphologischem Wissen‘ oder ‚syntaktischem Wissen‘ hin.

⁴¹ Dazu zählen z. B. die Begriffe ‚metasprachliches‘ und ‚metakommunikatives‘ Wissen, ‚Sprachbewusstsein‘, ‚Sprachbewusstheit‘, ‚Sprachreflexion‘, ‚Sprachbetrachtung‘, ‚Sprachgefühl‘, ‚Language Awareness‘. Eine Konzeptionalisierung, die einige dieser Begriffe in Beziehung zueinander setzt, findet sich bei Neuland 2002: 6. Eine ausführliche Darstellung und Diskussion einiger dieser Begriffe findet sich bei Andresen/Funke 2006 und Bredel 2007: 31-35, 64f., 93-100.

⁴² Zur Verwendung der Begriffe ‚Knowing-how‘ und ‚Knowing-that‘ in sprachwissenschaftlichen Kontexten vgl. auch Paul 1999: 29f.; Weingarten 2001: 211; Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 92; Mulzer 2007: 74-89; Switalla 1992: 30f.

die sich durch die Interaktionsbedingungen ergeben, zumindest implizit/unbewusst“ (ebd.) bekannt sind und sie in die Lage versetzen „sprachlich erfolgreich handeln zu können“ (ebd.). Im Unterschied dazu versteht Janich unter ‚Knowing-that‘ ein „Wissen *über* Sprache im Sinne von metakommunikativem Argumentationswissen“⁴³ (2005: 120; Hervorhebung im Original). Das bedeutet, „dass man über die Mittel verfügt, um in relevanten Situationen [...], argumentativ und reflexiv den eigenen Sprachgebrauch und den des Anderen infrage zu stellen, zu kritisieren, zu begründen oder zu rechtfertigen“ (2005: 120f.). Voraussetzung dafür sei unter anderem eine „explizite Kenntnis von sprachlichen Regeln“ (2005: 121). Vor allem durch die Unterscheidung zwischen ‚Knowing-how‘ und ‚Knowing-that‘ im Zusammenhang mit den Begriffen ‚implizit‘ und ‚explizit‘ bzw. ‚unbewusst‘ und ‚bewusst‘ lassen sich mit dieser Definition des Sprachwissensbegriffs dann auch andere im Themenfeld ‚Sprachwissen‘ verwendete Begriffe mehr oder weniger trennscharf zu implizitem oder explizitem Wissen zuordnen. Dies ist ein Vorteil, da beim späteren Vergleich der angewendeten Techniken und Strategien und der Frage nach deren Angemessenheit auf einige dieser anderen Begriffe zurückgegriffen wird.

Diese Definition von ‚Sprachwissen‘ macht deutlich, dass die Sprechenden selbst der Ausgangspunkt der Betrachtung sind. Die Frage nach den intuitiven bzw. reflektierten sprachlichen (Handlungs-)Fähigkeiten sowohl auf der Basis impliziten als auch expliziten Wissens steht im Vordergrund. Es handelt sich demnach um einen Wissensbegriff, bei dem Wissen als eine individuell ausgeprägte Befähigung zu Sprachhandlungen einzelner Sprechender begriffen wird. Im Gegensatz dazu steht der Begriff des ‚sprachbezogenen Wissens‘⁴⁴, wie er in dieser Arbeit verwendet wird. Darunter wird das verstanden, was in den untersuchten Büchern an Inhalten, Erkenntnissen und Begriffen der Sprachwissenschaft thematisiert wird. Damit ist im Gegensatz zum ‚Sprachwissen‘ nicht das Individuum mit seinen Fähigkeiten der Ausgangspunkt

⁴³ Hier sei der Vollständigkeit halber erwähnt, dass Janich ihrer Definition von ‚Sprachwissen‘ ein kulturalistisches Wissensmodell zugrunde legt und davon ausgeht, dass Wissen in einem direkten Zusammenhang mit Handlungen steht (vgl. Janich 2005: 119f.). Vor diesem Hintergrund betrachtet sie jede sprachliche Äußerung als Sprachhandlung und verwendet deshalb ausschließlich den Begriff ‚metakommunikativ‘.

⁴⁴ Auch Lehr 2002 verwendet den Begriff des ‚sprachbezogenen Wissens‘ in ihrer Untersuchung zum deklarativen Wissen über sprachliche Phänomene. Dabei fragt sie nach Art, Inhalt und Funktion dieses Wissens und seiner Rolle im Alltag außerhalb von wissenschaftlichen Kontexten.

des ‚sprachbezogenen Wissens‘, sondern eine Wissenschaft. Weber diskutiert im Rahmen seiner Untersuchung zum Erfolg von Vermittlungsprozessen verschiedene Paare von Wissensbegriffen. Die Unterscheidung von ‚individuellem‘ und ‚kollektivem‘ Wissen (vgl. Weber 2005: 74; vgl. auch Antos 2005: 343) ist an dieser Stelle hilfreich, um sowohl den Unterschied als auch den Zusammenhang zwischen ‚Sprachwissen‘ und ‚sprachbezogenem Wissen‘ noch zu verdeutlichen. Für diese Arbeit können die sprachlichen Fähigkeiten, also das jeweilige Sprachwissen der Rezipienten, als individuelles Wissen aufgefasst werden, wogegen die thematisierten sprachwissenschaftlichen Aspekte und Inhalte in erster Linie als kollektives Wissen bezeichnet werden können. In Bezug auf die Vermittlungsfrage kann das Verhältnis dieser beiden Wissensbestände als fließend bezeichnet werden, wobei die Wissensvermittlung als Bindeglied angesehen werden kann. Allerdings muss auch festgehalten werden, dass sprachbezogenes Wissen in mehr oder weniger ausgeprägter Form auch immer schon Teil des expliziten sprachlichen Wissensbestandes sein kann, sofern dieser bereits ausgebildet ist. In diesen Fällen überschneiden sich die beiden Wissensarten (vgl. auch Paul 1999: 11). Ein möglicher Beitrag einer Wissensvermittlung von sprachbezogenem Wissen besteht dann darin, diejenigen Teile des sprachbezogenen Wissens respektive kollektiven Wissens, die nur implizit oder noch gar nicht im individuellen sprachlichen Wissen verankert sind, zu einem individuellen (expliziten) Sprachwissen zu machen. Diese Überlegungen zeigen, dass durchaus ein direkter Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen⁴⁵ besteht, eine Unterscheidung aber dennoch sinnvoll ist.

4.5 Sprachbezogenes Wissen als wissenschaftliches Wissen

Wie eben dargelegt, bezieht sich der Terminus ‚sprachbezogenes Wissen‘ auf diejenigen Inhalte, die in den Büchern meines Korpus‘ aus dem Bereich der Sprachwissenschaft explizit oder implizit vermittelt werden. Dieses Wissen kann recht problemlos verschiedenen linguistischen Bereichen zugeordnet werden (siehe Kapitel 7). Es hat seinen Ursprung also in der Linguistik, weshalb es hier auch als wissen-

⁴⁵ Ein weiterer Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen besteht darin, dass sprachbezogenes Wissen prinzipiell auch die sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse über sprachliches Wissen von Sprachteilnehmern selbst einschließt.

schaftliches Wissen im weitesten Sinne angesehen wird⁴⁶. Allerdings muss auch gesehen werden, dass gerade beim Thema Sprache, anders als in anderen (natur-)wissenschaftlichen Bereichen, bei allen Sprechenden und Sprachanfängern immer schon ein bestimmtes, zumindest implizites, wenn nicht sogar teilweise explizites Wissen über Sprache vorhanden ist. So stellt auch Niederhauser fest, dass „[ü]ber Sprache [...] jeder und jede etwas, kraft seiner oder ihrer Sprachfähigkeit und Sprachkenntnisse [weiß]“ (Niederhauser 2001: 294). Dies kann zur Folge haben, dass sprachbezogenes Wissen nicht zwangsläufig als wissenschaftliches Wissen erscheint, da es durch die alltägliche selbstverständliche Rolle der Sprache nicht so ‚Ich-fern‘ ist wie anderes wissenschaftliches Wissen. Auch wenn diese alltägliche Nähe zum Thema Sprache in einigen Fällen dazu führt, dass sich die Linguistik als Wissenschaft gegenüber vermeintlichen Experten, benachbarten Wissenschaften und anderen Instanzen behaupten muss (vgl. Barth-Weingarten/Metzger 2005: 12), stellt sie bei der Vermittlung von sprachbezogenem Wissen auch einen möglichen Vorteil dar, da bereits ein individueller Bezug zum Thema gegeben ist. Gleichwohl handelt es sich bei den KJB meines Korpus‘ um eine Form von fachexterner Vermittlung von wissenschaftlichem, genauer linguistischem (Fach-)Wissen. Niederhauser merkt zu einer solchen Vermittlung an:

Daß Techniken und Strategien fachexterner Vermittlung notwendig sind, um wissenschaftliches Wissen einem weiteren Publikum zugänglich machen zu können, belegen die häufig zu hörenden Klagen über die wesentlich durch die wissenschaftlichen Fachsprachen und Darstellungsformen bedingte Unverständlichkeit der Wissenschaft und der meisten Wissenschaftler. (Niederhauser 1999: 224)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, spielen Techniken und Strategien bei einem Vermittlungsprozess eine entscheidende Rolle. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, im nächsten Kapitel zu klären, wie die Begriffe in der Forschungsliteratur diskutiert und in Relation zueinander gesetzt werden und welche der in der Forschungsliteratur beschriebenen Techniken und Strategien für diese Arbeit nützlich sind.

⁴⁶ ‚Wissenschaftlich‘ bezieht sich hier allerdings nur auf das Wissen und nicht auch auf die Art und Weise der Präsentation, denn diese kann in Abhängigkeit der Textsorte, der Rezipienten, der Vermittlung und den Vermittlungszielen stark variieren.

5 Vermittlungstechniken und -strategien

5.1 Technik- und Strategiebegriff

Unter Techniken, die zur Vermittlung wissenschaftlicher Sachverhalte angewendet werden können, versteht Niederhauser unter anderem eine „geschickt[e] und nachvollziehbar[e]“ (1999: 197) Erklärung von verwendeten Fachtermini, die Umschreibung respektive Vereinfachung von wissenschaftlich geprägter Textstruktur und Syntax sowie eine Bebilderung und das Weglassen „des wissenschaftlichen Apparates“ (ebd.). Dabei bezieht er den Begriff der ‚Technik‘ auf die Ebene der „Sprachformen und Sprachmuster“ (1999: 118) und betont, dass es um „generelle Verfahren der Präsentation, Erklärung und Umsetzung von Information“ (ebd.) gehe. Insgesamt betrachtet Niederhauser Techniken als ein geeignetes Mittel innerhalb eines Vermittlungsprozesses, um wissenschaftliche Inhalte vereinfacht und verkürzt zu präsentieren (vgl. Niederhauser 1999: 197).

In Anlehnung an diese Bestimmung Niederhausers wird der Begriff ‚Technik‘ in Bezug auf die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen für die vorliegende Arbeit folgendermaßen definiert: Eine Vermittlungstechnik ist ein bestimmtes Mittel, dem die Funktion zukommt, Wissen auf eine verkürzte, vereinfachte, unterhaltende, anschauliche und verständliche Weise präsentieren zu können. In diesem Sinne wird der Einsatz bestimmter Techniken hier bereits als Teil der Vermittlung des sprachbezogenen Wissens aufgefasst.

Strategien zeichnen sich dagegen für Niederhauser vor allem dadurch aus, dass sie „wissenschaftliche[s] Wissen nach ausgewählten Gesichtspunkten mit dem Ziel [präsentieren], [...] Interesse an wissenschaftlichen Themen zu wecken“ (Niederhauser 1999: 131). Bei Strategien gehe es um eine „inhaltlich-thematisch orientierte Akzentsetzung[.]“ (Niederhauser 1999: 118) auf kommunikativer Ebene. Zwar erfährt man, was der Autor konkret unter Strategien der Vermittlung versteht, nämlich unter anderem „Personalisierung von Wissenschaft“, „Geschichte der Forschung“, „Erklärungen durch Vergleiche mit Alltagserfahrungen und Alltagsvorstellungen“ (1999: 179-219), damit vermeidet er allerdings, den Begriff theoretisch genauer zu beleuchten. Diesen Verzicht auf eine genauere Definition, die auch den Unterschied zum Technikbegriff deutlicher machen würde, begründet er damit, dass für sein Vorhaben die

„Verwendung dieses Begriffs in seiner alltagssprachlichen Bedeutung (Strategie als ‚geplantes Vorgehen zum Erreichen eines Ziels‘) [...] völlig ausreichend“ (1999: 118) sei. Er unterstreicht, dass er mit der Verwendung der Begriffe ‚Technik‘ und ‚Strategie‘ in erster Linie die „sprachlichen und kommunikativen Ebenen“ (ebd.) unterscheiden und betonen möchte, weshalb er „trennscharfe terminologische“ (ebd.) Unterscheidungen der Begriffe als unnötig ansieht. In Anbetracht der innerhalb der Forschungsliteratur allgemein unklaren und vor allem uneinheitlichen Verwendung dieser beiden Begriffe wären aber genau diese angebracht⁴⁷. Deutlich wird die Problematik, wenn man z. B. die Verwendung der beiden Begriffe bei Serra-Borneto (1986) mit der bei Niederhauser (1999) vergleicht. Während Serra-Borneto die ‚Reduktion der Informationsdichte‘ als Strategie begreift, versteht und bezeichnet Niederhauser sie als Technik. Hinzu kommt, dass Serra-Borneto die Begriffe ‚Strategie‘, ‚Verfahren‘ und ‚Technik‘ verwendet, wobei stellenweise sehr undurchsichtig bleibt, welche Begriffe er synonym verwendet bzw. wie die einzelnen Begriffe, vor allem der Technikbegriff, definiert sind.

Damit ist nicht nur auf ein Desiderat verwiesen, sondern auch darauf, dass ein einheitlicher Gebrauch innerhalb des Forschungsfeldes ‚Wissenstransfer‘ wünschenswert wäre. Allerdings würde dies das mitunter schwierige Unterfangen, eine Einigung auf eine allgemein anerkannte Definition beider Begriffe zu erzielen, voraussetzen. Bis dahin bleibt auch für die vorliegende Arbeit keine andere Möglichkeit, als die Begriffe ‚Strategie‘ und ‚Technik‘ in Anlehnung an die Forschungsliteratur eigens für diese Arbeit zu definieren und Zuordnungen von möglicherweise zu ergänzenden Aspekten, die in der Forschungsliteratur nicht erwähnt werden, nach eigenem Ermessen vorzunehmen.

Bevor nun abschließend der Begriff ‚Strategie‘ für diese Arbeit definiert wird, ist es sinnvoll, kurz auf die Relation zwischen diesem und dem Technikbegriff einzugehen. Auf einen möglichen Zusammenhang weisen sowohl Niederhauser als auch Liebert nur implizit hin. Bei beiden ist herauszulesen, dass einer Strategie immer eine bestimmte Auswahl an Techniken vorausgehe bzw. dass die Techniken die Anwendungen von inhaltsbezogenen Strategien teilweise erst ermöglichen würden (vgl. Niederhauser 1999: 131, 197; vgl. Liebert 2002: 87). In Anlehnung daran und die

⁴⁷ Vgl. dazu auch Lieberts Kritik 2002: 87 an Niederhausers Zuordnungen.

vorausgegangene Diskussion lässt sich folgender Strategiebegriff für diese Arbeit ableiten: Eine Strategie ist ein auf die thematisch-inhaltliche Ebene eines Textes ausgerichtetes, zielgerichtetes Vorgehen, zu dessen Erreichung sich gegebenenfalls ausgewählter Techniken bedient wird.

5.2 Vorbemerkung zur Darstellung der Techniken und Strategien

Es ergibt Sinn, bevor einige ausgewählte Techniken und Strategien konkret dargestellt werden, einzelne der existierenden Untersuchungen zur Wissensvermittlung zu thematisieren, um daran die Unterschiede zu meiner Untersuchung deutlich zu machen und aufzuzeigen, welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln hervorgeht, gibt es bereits relativ viele Untersuchungen zu einzelnen Themen und Aspekten in Bezug auf eine Wissensvermittlung (vgl. z. B. *Transferwissenschaften* Bd. 1-5). Da die Transferwissenschaft interdisziplinär ausgelegt ist (vgl. Antos 2001: 7), überrascht es nicht, dass die einzelnen Untersuchungen aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven mit unterschiedlichen Schwerpunkten vorgenommen werden. Auffällig dabei ist, dass die aus didaktischer Perspektive verfasste Forschungsliteratur (vgl. Ballstaedt 1997; Landwehr 2001) zur Wissensvermittlung meist nicht deskriptiv vorgeht, sondern auf eine Korpusuntersuchung verzichtet und eher normativ ausgerichtet ist. Sie präsentiert sich somit als Empfehlung bzw. Anleitung. Im Gegensatz dazu wird bei anderen Untersuchungen, beispielsweise aus linguistischer Perspektive, weitestgehend deskriptiv vorgegangen, das heißt, die Wissensvermittlung wird anhand eines individuell ausgewählten Korpus' beschrieben (vgl. u. a. Niederhauser 1999; Stocker 1999; Serra-Borneto 1986). Teilweise werden bei solchen Untersuchungen dann nach der Beschreibung auch Ansprüche an eine Wissensvermittlung formuliert bzw. hergeleitet (vgl. z. B. Jahr 2001 und 2005). Unabhängig von den unterschiedlichen Vorgehensweisen und Korpora, und das macht die Untersuchungen für diese Arbeit interessant, werden Aspekte bzw. Techniken und Strategien der Vermittlung beschrieben und ihre Funktionen, die sie im Vermittlungsprozess erfüllen, erläutert. Vor diesem Hintergrund und der Erkenntnis, dass es bisher keine Untersuchungen gibt, deren Ergebnisse sich für meine Fragestellung explizit eignen würden, muss auf einige der in der Forschungsliteratur dargestellten Aspekte bzw. Techniken und Strategien der Wis-

sensvermittlung zurückgegriffen werden. Dies geschieht mit dem Bewusstsein, dass diese aus Untersuchungen hervorgegangen sind, die sich mehr oder weniger stark in Bezug auf die untersuchten Textsorten (Korpora), die angenommenen Rezipientengruppen, das Thema und den Kontext von meiner Untersuchung unterscheiden. Da diese Unterschiede teilweise auch Einfluss auf die Vorgehensweise haben (siehe Kapitel 6), ist es sinnvoll, die größten Unterschiede bereits an dieser Stelle darzulegen. Während es sich bei den Büchern meines Korpus' um fiktionale, literarische Texte für Kinder respektive Jugendliche handelt, beziehen sich die bereits existierenden Aufsätze und Untersuchungen zu Vermittlungstechniken und -strategien vor allem entweder auf fachliche bzw. wissenschaftliche (z. B. Jahr 2005), auf journalistische bzw. populärwissenschaftliche (z. B. Niederhauser 1999; Liebert 2002; Serra-Borneto 1986; Stocker 1999; Wittwer 2003) oder auf ausdrücklich didaktische Texte mit Lehr-/Lernintentionen (z. B. Jahr 2001). Es wird deutlich, dass sich die bestehenden Untersuchungen fast ausschließlich auf non-fiktionale, also Gebrauchs- bzw. ‚literarpragmatische‘ Texte beziehen. Umso mehr müssen literarische und textsortenspezifische Merkmale der Bücher meines Korpus' bei der Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien berücksichtigt werden.

Aus den in der Forschungsliteratur verschiedenen untersuchten Korpora bzw. Textsorten ergeben sich auch Unterschiede hinsichtlich des zu erwartenden Alters der Rezipientengruppen. Die meisten Untersuchungen zu Vermittlungstechniken und -strategien, die in keinem schulischen Kontext stehen, werden an Textsorten für erwachsene Rezipienten vorgenommen. Die Analysen, bei denen Kinder oder Jugendliche als Rezipienten eine Rolle spielen, beziehen sich meist auf Lehr- oder Sachtexte, die in einem entsprechenden schulischen Zusammenhang stehen. Damit unterscheiden sie sich von den narrativen, fiktionalen Texten meines Korpus', bei denen ja gerade davon ausgegangen wird, dass diese von den Kindern hauptsächlich in der Freizeit, und ohne ein bestimmtes Ziel erreichen zu müssen, gelesen werden. Die Rezipienten der KJB können damit auch als freiwillige, interessierte Laien bzw. Teilnehmer einer Wissensvermittlung angesehen werden. Zwar kann eine Wissensvermittlung, die sich auf (populär-)wissenschaftliche oder journalistische Texte bezieht, grundsätzlich auch in einem Freizeitkontext stattfinden, unterscheidet sich aber darin, dass diese von Seiten der Rezipienten intentional, also zum Zweck der gezielten Information, eingeleitet wird.

So lange für mein spezifisches Korpus keine Beschreibung und Bewertung von Vermittlungstechniken und -strategien vorliegt, ist es notwendig und legitim, trotz der teilweise beträchtlichen Unterschiede zunächst auf die in anderen Zusammenhängen bereits beschriebenen zurückzugreifen. Diese dienen als Grundlage der Analysen anhand derer die in den KJB angewendeten Techniken und Strategien sowie die Spezifik der Vermittlung herausgearbeitet werden können.

Der Rückgriff auf die in der Forschungsliteratur beschriebenen Techniken und Strategien lässt sich auch in Anlehnung an Antos' zwölftes Prinzip der Transferwissenschaften rechtfertigen. Was er für den gesamten Bereich der Transferwissenschaften mit all seinen Fragen und Problemen fordert, nämlich dass „*im Hinblick auf die Lösung spezifischer Transferprobleme [...] der Wettstreit der Methoden*“ (Antos 2001: 26; Hervorhebung im Original) gelten solle, wird hier konkret auf die Auswahl der Vermittlungstechniken und -strategien übertragen. Dabei dürfen die festgestellten Unterschiede allerdings nicht außer Acht gelassen werden, weshalb bei der nachfolgenden Darstellung immer auch der Kontext, in dem diese beschrieben wurden, reflektiert werden muss⁴⁸.

Im Hinblick auf die Analyse werden nur diejenigen Techniken und Strategien aus der Forschungsliteratur ausgewählt, die für mein Korpus relevant sind. So wird z. B. darauf verzichtet, auf Graphiken und Diagramme⁴⁹ einzugehen, da diese in keinem der Bücher meines Korpus' eine Rolle spielen. Da nicht in allen der herangezogenen Untersuchungen die vermittlungsrelevanten Aspekte als Technik oder Strategie klassifiziert werden, diese Einteilung aber als strukturgebend erachtet wird, wird eine Zuordnung, in Anlehnung an Niederhausers Unterscheidung von Techniken und Strategien, stellenweise selbstständig vorgenommen und begründet.

5.3 Darstellung der Vermittlungstechniken

5.3.1 Reduktion der Informationsfülle

Niederhauser zufolge werden bei dieser Technik viele spezifische Einzelheiten, die in einer fachinternen Kommunikation notwendig sind, sich in einer Popularisierung

⁴⁸ Aus diesem Grund und um die Zitate nicht zu verfälschen, werden auch in der nachfolgenden Darstellung bei Zitaten immer die von den Autoren gewählten Begriffe für ‚Vermittlung‘ beibehalten.

⁴⁹ Vgl. z. B. Niederhauser 1999: 179-196, 198-204, 204f.

von wissenschaftlichen Themen an relative Laien allerdings als unnötig oder sogar verwirrend erweisen können, weggelassen. Dazu gehören unter anderem z. B. Anmerkungen, Literaturhinweise, Fußnoten etc., die nur für Fachleute von Interesse sind. Auch die Einordnung des Themas in das Forschungsgeschehen einer Disziplin sowie eine zeitliche und inhaltliche Aufzählung von Forschungsergebnissen und -gruppen müsse bei einer fachexternen Vermittlung nicht angeführt werden (vgl. Niederhauser 1999: 120-123). Die wissenschaftlichen Inhalte werden also für eine fachexterne Vermittlung aus dem fachinternen Kontext herausgelöst. Die Reduktion erfolgt demnach sowohl auf formaler als auch auf inhaltlicher Ebene⁵⁰.

5.3.2 Reduktion der Informationsdichte

Neben der Technik der Reduktion der Informationsfülle nennt Niederhauser die Technik der Reduktion der Informationsdichte⁵¹. Dabei seien diejenigen Einzelheiten, die trotz der inhaltlichen Reduktion angesprochen werden, zu vertiefen und ausführlicher zu behandeln (vgl. Niederhauser 1999: 128). Das Anreichern und die ausführlichere Präsentation der genannten Einzelheiten diene der Vereinfachung wissenschaftlich komplexer Inhalte und ermögliche es, die verdichteten und verknüpften Informationen einer fachinternen Kommunikation in der fachexternen Kommunikation zu entfalten, zu umschreiben und mit dem für das Verständnis notwendigen Kontext zu versehen (vgl. Niederhauser 1999: 127f.). Jahr, die sich in ihrer Analyse auf Schulbücher der Biologie bezieht, weist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der Auswahl der wichtigen und relevanten Themen durch die Autoren hin. Diejenigen Aspekte eines Themas, die für die Rezipienten als Randinformationen einzuordnen seien, müssten gegebenenfalls weggelassen werden. Nur so könne es den Rezipienten ermöglicht werden, eine Unterscheidung zwischen zentralen und unwichtigeren Informationen vorzunehmen, die das Verständnis auch von komplexeren Sachverhalten erleichtere (vgl. Jahr 2001: 244).

⁵⁰ Vgl. auch Serra-Borneto. Er beschreibt denselben Sachverhalt, ordnet ihn allerdings den Strategien zu und nennt diese „thematische Reduktion“ (1986: 359). Damit ist noch einmal auf den in Kapitel 5.1 angesprochenen uneinheitlichen Umgang mit den Begriffen ‚Technik‘ und ‚Strategie‘ verwiesen.

⁵¹ Auch diese Vorgehensweise beschreibt Serra-Borneto in sehr ähnlicher Weise wie Niederhauser, ordnet sie allerdings genau wie die Reduktion der Informationsfülle den Strategien zu (vgl. Serra-Borneto 1986: 360f.).

Auch in den von Antos aufgestellten zwölf Prinzipien eines gelungenen Wissenstransfers finden sich die beiden genannten Techniken sinngemäß wieder. So formuliert er im zweiten Prinzip die Forderung, dass „*Wissenskomplexe [...] nach bestimmten Kriterien der Wissensrelevanz [...] evaluiert*“ (2001: 23; Hervorhebung im Original) werden müssten und in Bezug auf sein sechstes Prinzip betont er, dass „[j]eder Wissenstransfer [...] Selektivität und Komplexitätsreduktion“ (2001: 25) impliziere.

5.3.3 Vermittlung von Fachwörtern als Teil der Wissenschaft

Niederhauser merkt an, dass zu wissenschaftlichen Themen Fachtermini gehören, die auch in einer fachexternen Vermittlung nicht immer vermieden werden können bzw. deren Vermeidung nicht immer sinnvoll sei. Da Fachwörter, so Niederhauser, meistens eindeutig als solche identifiziert und oftmals als „Unwissenheitssignal“ (1999: 141) wirken würden, sei bei der „Popularisierung [...] von Wissenschaft ein überlegter Umgang mit Fachwörtern erforderlich“ (ebd.). Er betont, dass diese nicht grundsätzlich hinderlich für das Verstehen seien, sie müssten aber für Laien, aufgrund der fehlenden Möglichkeit einer fachlich kontextuellen Verknüpfung, „sorgfältig eingeführt und erläutert oder sonst weggelassen werden“ (ebd.). Dabei stellt er in seiner Untersuchung heraus, dass eine „popularisierende Definition an möglichst allgemein verbreitetes Wissen“ (1999: 143) anknüpfen müsse und aus diesem Grund keinesfalls mit einer genauen wissenschaftlichen Definition vergleichbar sei. Vielmehr gehe es darum, das entsprechende Fachwort in einen Kontext zu betten, der als Hilfe diene, die sachliche Bedeutung des Wortes verstehen zu können. Auch Jahr betont, dass zu erklärende fachspezifische Ausdrücke ausreichend erläutert werden müssten, damit sie als Grundlage für die fortschreitende Wissensvermittlung dienen könnten. Wichtig sei eine prägnante Darstellung und Erklärung des Fachbegriffs bei der ersten Erwähnung (vgl. Jahr 2001: 247). Fiebig, die sich explizit mit *Begriffserklärungen in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder* (1995) befasst hat, ist der Ansicht, dass Begriffserläuterungen, vor allem Fachwörter und Fremdwörter in terminologischer Funktion, im Rahmen einer fachlichen Wissensvermittlung an Kinder eine wichtige Rolle spielen und sich positiv auf den Verstehensprozess auswirken sowie die Rezeption vereinfachen könnten (vgl. Fiebig 1995: 77).

Sofern es sich bei den Begriffen um Fremdwörter handelt, würden diese, so Fiebig (1995: 78), entweder in deutscher Übersetzung in Klammern angefügt oder mit einem „Hinweis auf ihre Herkunft“ (ebd.) übersetzt. Auch Niederhauser nennt die Technik des Verweisens auf den Ursprung des zu erläuternden Begriffs (vgl. 1999: 144). Die Nennung des Fachwortes und die daran anschließende Definition wird von ihm als eine weitere, übliche Technik beschrieben, um die Bedeutung eines Fachwortes deutlich zu machen. Dabei spiele die Reihenfolge von Fachwort und Definition keine entscheidende Rolle, allerdings seien Erklärungstexte, bei denen zunächst ein Sachverhalt erläutert und erst anschließend das Fachwort genannt wird, vor allem in didaktischen Bereichen beliebt (vgl. Niederhauser 1999: 146). Auch Fiebig weist auf diese Möglichkeit hin und ergänzt, dass diese meist mit Zusätzen wie „man nennt das“ (1995: 81) einhergingen. Häufig finde sich innerhalb solcher Definitionen eine gewisse Redundanz, die als „rezeptionsfördernde Komponente zu betrachten“ (ebd.) sei. Auch Jung betont, dass die Einstreuung „didaktische[r] Bemerkungen“ (2001: 278) in Form von „metasprachlichen Wörtern und Wendungen“ (ebd.) wie „sogenannt, sozusagen, wie die Fachleute sagen“ (ebd.; Hervorhebung im Original), einer Vermittlung von Fachwörtern bzw. Fachwissen diene, bei der die Vermittler bei den Rezipienten kein explizites Terminologiewissen voraussetzen würden.

Eine Variante der Erklärung von Fachwörtern durch Definitionen stellen die von Niederhauser erwähnten Kurzdefinitionen dar. Dabei würden die Erläuterungen oftmals nur in unvollständigen Sätzen oder in Klammern dargeboten. Als problematisch sieht er diese Art der Erläuterung, da sich Kurzdefinitionen immer zwischen der „notwendige[n] Vereinfachung und [einer] unzulässige[n] Simplifizierung“ (1999: 149) bewegen würden.

Eine weitere Möglichkeit, auf die Jahr hinweist, besteht darin, Fachwörter durch Synonyme einzuführen bzw. zu erläutern. Sie betont die Wichtigkeit des Einsatzes von Synonymen innerhalb eines Wissensvermittlungsprozesses, da diese den Rezipienten das Verständnis und das Arbeiten mit anderen Texten, in denen für denselben Inhalt verschiedene, aber synonyme Termini verwendet würden, erleichtere und Platz für eigene Transferleistungen lasse (vgl. Jahr 2001: 247f.). Als ähnlich wichtig erachtet auch Wittwer den Gebrauch von Synonymen für Fachwörter in der Wissensvermittlung, da dieser es ermögliche, den „dargebotenen Inhalt zu verstehen“ (2003: 141) und die „Wissensbasis für weiterführende [...] Kommunikation“ (ebd.)

darstelle. Neben Synonymen sieht Jung auch Paraphrasen als beliebtes Mittel zur Erläuterung von Termini an (vgl. Jung 2001: 278; vgl. auch Fiebig 1995: 77f.).

Eine nicht für alle Fachwörter infrage kommende Erklärungsart sei, so Niederhauser, eine Anknüpfung „an die Wortform oder an durch dieses Wort ausgelöste sprachliche Assoziationen“ (1999: 158). Diese Erklärungen seien jedoch eher selten zu finden, da Rezipienten meistens selbst auf die naheliegenden Assoziationen kämen, ohne dass es einer expliziten Erklärung bedürfe (vgl. ebd.). Daneben weist Niederhauser darauf hin, dass Fachwörter auch implizit erklärt werden könnten, indem diese über längere Textpassagen hinweg mehrfach verwendet würden, so dass die Rezipienten auch ohne ausdrückliche Erklärung in der Lage seien, die Bedeutung des Wortes zu erschließen (vgl. Niederhauser 1999: 150). Mit der Mehrfachverwendung, hier zur Erklärung von Fachwörtern eingesetzt, wird auf eine weitere Technik der Wissensvermittlung, die Redundanz, verwiesen.

5.3.4 Redundanz

Im Rahmen seiner Untersuchung *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit* weist Groeben auf den „einprägungsfördernden Effekt“ (1982: 234) von Redundanz hin. Er definiert den Begriff folgendermaßen: „Redundanz als der Gegenbegriff zur Information bezeichnet nicht-Neues, also Wiederholungen, Weiterschweifigkeit etc.“ (1982: 74) und betont, dass „vor allem bei schwierigen wissenschaftlichen Textpassagen, [...] eine Mehrfachdarbietung der Information zur Verhinderung von Verständnisschwierigkeiten nötig ist“ (1982: 273f.). Im Hinblick auf das Ziel der Verständlichkeit von Texten begreift Groeben die semantische Redundanz als eine der ‚Techniken der Textoptimierung‘ (vgl. Groeben 1982: 218, 233f.). Wiederholungen innerhalb eines Satzes oder Textes würden „verständnisfördernd“ (1982: 274) wirken, was darauf schließen lässt, dass sie auch als Vermittlungstechnik gelten können. So ist es nicht erstaunlich, dass Redundanz auch von Jahr im Rahmen ihrer Untersuchung *Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich* erwähnt wird. Sie geht in Anlehnung an Groeben davon aus, dass eine angemessene Redundanz der Themen bzw. thematischer Aspekte dazu beiträgt, dass Rezipienten die vermittelten Inhalte leichter verstehen können. Dabei sei allerdings darauf zu achten, dass sich der Grad der

Redundanz nach dem jeweiligen Vorwissen richten müsse, ob also wenig Vorwissen vorhanden sei oder ob es um die Erweiterung von bereits bekanntem Wissen gehe (vgl. Jahr 2001: 248). Zell betrachtet den Einsatz von Redundanz aus wissenschaftsjournalistischer Perspektive als eine unabhkömmliche Vermittlungstechnik (vgl. Zell 1986: 116). Sie bewirke, dass Leser nicht die Lust am Thema verlieren und helfe einen Überblick zu schaffen, wo man sich innerhalb eines Themenkomplexes gerade befinde. Außerdem könne eine angemessene Redundanz zur Unterstützung dienen, einzelne Aspekte eines Themas miteinander zu verknüpfen (vgl. Zell 1986: 116).

Bevor mit der Darstellung weiterer Techniken fortgefahren wird, bedarf es an dieser Stelle einer kurzen Erläuterung, weshalb Beispiele, Vergleiche, Metaphern⁵² und Anthropomorphisierungen in dieser Arbeit als Vermittlungstechniken angesehen werden.

Da Niederhausers Unterscheidungskriterium – sprachliche versus inhaltliche Ebene – für Techniken und Strategien in Bezug auf Beispiele, Vergleiche, Metaphern und Anthropomorphisierungen nicht sehr eindeutig ist, erschien es mir sinnvoll, abzuschätzen, ob sie vor allem auf verschiedene einzelne Gesichtspunkte angewendet werden und somit eher Präsentationscharakter haben und als Technik gelten können (vgl. Niederhauser 1999: 118), oder ob sie in größerem Rahmen in Bezug auf den gesamten Text verwendet werden und deshalb als übergeordnete Strategien angesehen werden müssen. Da allen vier meiner Meinung nach vor allem die Funktion zukommt, das sprachbezogene Wissen zu präsentieren, anschaulich und verständlich zu machen, werden sie hier von mir als Vermittlungstechniken verstanden und diesen zugeordnet. Dennoch soll betont werden, dass Niederhausers Einteilungen und Unterscheidungen der Techniken und Strategien durchaus als sinnvoll erachtet werden. Lediglich die strenge Trennung des Technikbegriffs von der inhaltlichen Ebene erscheint mitunter problematisch, kann aber, wie hier geschehen, gelöst werden, sofern man den Präsentationsaspekt der Techniken in den Vordergrund stellt.

⁵² Vgl. im Gegensatz dazu Niederhauser 1999: 217-219, der den Einsatz von Metaphern als Strategie versteht.

5.3.5 Beispiele

Auf den Einsatz von Beispielen weist Jahr im Rahmen ihrer Schulbuchanalyse hin. Ihnen komme die wichtige Funktion zu, den Rezipienten den zu vermittelnden Sachverhalt verständlicher zu machen (vgl. Jahr 2001: 245). Ein positiver Effekt von Beispielen stelle sich selbst dann ein, wenn die Texte dadurch erheblich redundanter würden. Außerdem merkt sie an, dass bei der Verwendung von Beispielen immer das Verhältnis zwischen „Verallgemeinerung eines Sachverhalts und der untergeordneten Stellung des belegenden Beispiels“ (ebd.) für die Rezipienten erkennbar bleiben müsse. Eine genaue Gewichtung von Generalisierungen und Beispielen sieht Jahr deshalb als Notwendigkeit an. Auch Ballstaedt merkt aus didaktischer Perspektive an, dass Beispiele als ein „veranschaulichender Beleg, meist für einen abstrakten oder spröden Sachverhalt“ (1997: 56) definiert werden könnten. Vor allem Beispiele, „die an alltägliche oder berufliche Erfahrungen der Adressaten anknüpfen“ (ebd.), würden die Funktion erfüllen, „eine Brücke von allgemeinen, abstrakten Konzepten zu konkreten, sinnlich zugänglichen Erfahrungen [zu] schlagen“ (ebd.).

5.3.6 Vergleiche und Metaphern⁵³

Ähnlich wie den Beispielen kommt auch den Vergleichen und Metaphern eine veranschaulichende Funktion zu. Niederhauser stellt im Rahmen seiner Untersuchung fest, dass „[b]ildhafte Vergleiche und Metaphorisierungen [...] eine wichtige Variante zur Erklärung wissenschaftlicher Phänomene durch Bezüge auf alltägliche Vorgänge dar[stellen]“ (1999: 217). Bei einem Vergleich werde, so Kohl, „eine explizite Verbindung von zwei Vorstellungen oder Begriffen, die nicht identisch sind, aber (angeblich) in einem oder mehreren Aspekten eine Ähnlichkeit aufweisen“ (2007: 73) durch den „Vergleichspartikel ›wie‹“ (2007: 74) geschaffen. Indem die Autorin auf einen antiken Text⁵⁴ hinweist, in dem einige Funktionen des Vergleichs wie das

⁵³ Die Abgrenzung zwischen Vergleich und Metapher ist in der Literatur nicht immer eindeutig. So überschneiden sich beispielsweise Brünners Aussagen über Metaphern, denen sie zuschreibt sowohl naheliegende, leicht ersichtliche Ähnlichkeiten zwischen zwei Dingen herausstellen als auch neue Ähnlichkeiten herstellen zu können (vgl. Brünner 1987: 102) mit Kohls Definition von Vergleichen (vgl. Kohl 2007: 73f.). Obwohl in dieser Arbeit zwischen den beiden Techniken unterschieden wird, werden sie aufgrund ihrer Ähnlichkeit in einem gemeinsamen Abschnitt dargestellt.

⁵⁴ Kohl bezieht sich auf die *Rhetorica ad Herennium*, deren Verfasser anonym ist (vgl. Kohl 2007: 74).

Ausschmücken, das anschaulicher Machen und das Verdeutlichen von Sachverhalten genannt werden, wird die Bedeutung von Vergleichen für eine Wissensvermittlung deutlich (vgl. Kohl 2007: 74). Ballstaedt bringt die Funktion von Vergleichen folgendermaßen auf den Punkt: Sie „sollen die Aneignung neuen Wissens erleichtern, indem eine bekannte Struktur auf die neue Wissensdomäne übertragen wird“ (1997: 56).

Auch zu Metaphern finden sich in der Forschungsliteratur Aussagen über ihre Rolle in einem Vermittlungsprozess. Eine Metapher sei „aus sprachlicher Perspektive [...] eine ›bildliche‹ Rede, in der Wörter nicht ihre ›eigentliche‹, ›wörtliche‹ Bedeutung vermitteln, sondern eine [...] ›uneigentliche‹, ›übertragene‹, ›metaphorische‹ Bedeutung“ (Kohl 2007: 19). Außerdem verweist Kohl zum einen auf Aristoteles, der Metaphern bereits in der Antike als Vermittler von Wissen und Förderer des Lernens charakterisiert, und zum anderen geht sie davon aus, „dass jede Wissenschaft sich der Metapher sowohl zu Erkenntnis- als auch zu Kommunikationszwecken bedient“ (2007: 131). Konkret über die Bedeutung von Metaphern „für die Popularisierung und Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (vgl. Brünner 1987: 111) äußert sich Brünner folgendermaßen:

Sie haben eine *pädagogische Funktion*, indem sie Erkenntnisse für den Lernenden oder den Laien in kompakter, in anschaulicher und in behaltbarer Form zusammenfassen, und sie erleichtern ein Verständnis des Neuen, indem sie eine Transfermöglichkeit vom Altbekannten zum Unbekannten bieten. (Brünner 1987: 111; Hervorhebung im Original)

Ähnlich argumentiert Niederhauser. Er betont, dass wissenschaftliche Sachverhalte durch Metaphern eindringlicher erläutert werden könnten, indem sie beispielsweise „in Beziehung [...] zu Gegenständen aus außerwissenschaftlichen Bereichen, besonders aus dem Alltag [gebracht]“ (1999: 218) würden (vgl. auch Wittwer 2003: 57; Biere/Liebert 1996: 17).⁵⁵ Kohl weist darauf hin, dass „[d]er Mensch mit seinen körperlichen und geistigen Attributen [...] der bedeutendste Herkunftsbereich der Metapher“ (2007: 38) sei und dabei das Übertragen menschlicher Eigenschaften auf Nichtmenschliches in verschiedenen Formen möglich wäre und sich in allen Textsorten wiederfinde. Auf diese Sonderfälle der Metaphern, die Anthropomorphisierungen, wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

⁵⁵ Zu einer allgemeinen Diskussion über die Rolle der Metapher in der Wissen(schafts)vermittlung, vgl. auch Liebert 1999 und Petrus 1995.

5.3.7 Anthropomorphisierungen

In ihrer Untersuchung zu *Funktionen und Leistungen von Metaphernfeldern in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung*⁵⁶ thematisiert Stocker vor allem Anthropomorphisierungen. Sie legt dar, dass dabei „Wörter auf technische Dinge bzw. Vorgänge angewandt [werden], die bisher für den Menschen, menschliche Tätigkeiten [...] reserviert waren“ (1999: 161f.). So versteht sie darunter auch den Vorgang, wenn eine „Terminologisierung von einem Verlebendigungs- bzw. Vermenschlichungsprozeß begleitet wird“ (1999: 161). Im Rahmen einer Wissensvermittlung komme der Technik der Anthropomorphisierung vor allem eine „Benennungs- bzw. Veranschaulichungsfunktion“ (1999: 163) zu. Auch Lakoff/Johnson weisen auf die Funktion dieser besonderen Art der Metapher hin. Sie sehen sie als Hilfe an, „bestimmte Phänomene in der Welt mit menschlichen Kategorien deuten zu können“ (2004: 45). Die verwendeten menschlichen Merkmale oder Eigenschaften könnten auf „Basis unserer Motivationen, Ziele, Handlungsweisen und Eigenschaften“ (ebd.) zum Verstehen von „wenig greifbare[n] Phänomen[en]“ (ebd.) beitragen. Kohl spricht einen weiteren wichtigen Punkt an, indem sie darauf hinweist, dass bestimmte Anthropomorphisierungen „der Vermittlung emotionaler Vorgänge“ (2007: 38) dienen können.

5.4 Darstellung der Vermittlungsstrategien

5.4.1 Emotionalisierung

Im Zusammenhang mit juristischen Texten befasst sich Jahr mit der „Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation von Emotionen [...]“ (2005: 307)⁵⁷. Sie stellt die für wissenschaftliche Texte geforderte Sachlichkeit und Anonymität infrage und vertritt die Ansicht, dass ein Text für die Rezipienten authentischer und leichter verständlich sei, wenn die Autoren ihre Emotionen in die Texte einflie-

⁵⁶ Stocker bezieht sich im Rahmen ihrer Untersuchung auf den Computerwortschatz. Hier werden nur die Aussagen über Anthropomorphisierungen dargestellt, die allgemeinen Charakter haben und somit auch auf andere Bereiche, z. B. auf sprachbezogenes Wissen, übertragbar sind.

⁵⁷ Jahr gewinnt ihre Ergebnisse zwar aus der Untersuchung von juristischen Texten, die hier dargelegten Erläuterungen über die Rolle von Emotionen in Texten beziehen sich jedoch vor allem auf ihre Erkenntnisse, die allgemeiner Natur sind und sich daher auch auf andere Texte übertragen lassen. Zur Rolle von Emotionen in popularisierenden Fachtexten für Kinder vgl. auch Wittwer 2003: 142-150.

ßen lassen würden (ebd.; vgl. auch Jahr 2000: 230). Dies könne aus verschiedenen Absichten geschehen, z. B. wenn ein Textproduzent „seine Erkenntnisse mitteilen möchte, seine Rezipienten von seiner Auffassung durch Argumente sowie durch den Ausdruck einer gewissen Ich-Beteiligung überzeugen möchte“ (Jahr 2005: 308). Dabei erscheint Jahr die Grenze zwischen strategischem, also ein bestimmtes Ziel verfolgendem, und unstrategischem Einsatz von Emotionen unscharf. Von Produzentenseite aus betrachtet führe die Identifikation mit dem Thema, also eine hohe Ich-Beteiligung, zu mehr Emotionalität in Texten. Sie ist der Ansicht, dass „über Emotionen [...] mehr mitgeteilt [werde,] als es ohne der Fall wäre“ (2005: 309; vgl. auch Jahr 2000: 229) und dass „Sachinformationen eines Textes durch kommunizierte Emotionen komplementär ergänzt werden“ (2005: 309). Für die Rezipientenseite bedeute eine „implizit enthaltene Emotionalität“ (ebd.) außerdem, dass „die Texte lebensnäher, lebendiger, interessanter und in den meisten Fällen überzeugender“ (ebd.) seien. Das aufgrund der dargestellten Emotionen gesteigerte Interesse der Rezipienten führe wiederum dazu, dass diese auch selbst in ihrer „Gefühlswelt“ (2005: 314) berührt werden. Die Verknüpfung von Emotionen und Denkprozessen auf Rezipientenseite bewirke, dass „der Textinhalt [...] schneller erfasst sowie leichter verstanden“ (ebd.; vgl. auch Jahr 2000: 229) werde und länger im Gedächtnis bleibe, da es sich um „emotional relevantes Gedächtnismaterial [handele, das] höheren Erinnerungswert hat als neutrales“ (2005: 314). Jahr führt unter Verweis auf zahlreiche andere Untersuchungen an, dass die Emotionalität eines Textes unter anderem auf lexikalischer Ebene feststellbar sei. Bestimmte Wörter und Ausdrücke würden in entsprechenden Kontexten emotional aufgeladen, was die Aufmerksamkeit der Rezipienten besonders wecke (vgl. Jahr 2000: 86-92)⁵⁸.

Jahrs Untersuchung zeigt, dass die Darstellung von Emotionen in Texten als ein Mittel angesehen werden kann, das sich positiv auf einen Vermittlungsprozess auswirkt. Allerdings muss bereits an dieser Stelle auf einen wesentlichen Unterschied

⁵⁸ Zur Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen sprachlichem Ausdruck und Emotionen vgl. auch Fries 1996. Jahr beschreibt in ihrer Untersuchung zu *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten* (2000) sehr genau die Ergebnisse der Forschung in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Emotionen, Lexik und Syntax. Darauf aufbauend entwickelt sie eine Methode, mit der sie den Grad an Emotionalität in Texten ermitteln kann. Eine solche Analyse ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Dennoch wird hier bei der Frage, wie Emotionalität in den Büchern des Korpus erzeugt und eingesetzt wird, um sprachbezogenes Wissen zu vermitteln, unter anderem auch auf den emotionalen Gehalt einzelner Wörter geachtet.

zwischen Jahrs Korpus und dem meinigen eingegangen werden. Dieser besteht im Wesentlichen darin, dass es sich bei den Büchern meines Korpus' um fiktionale Texte handelt, bei denen die erzählenden Figuren nicht mit den realen Autoren gleichgesetzt werden können, was demnach auch für die dargestellten Emotionen gilt. Trotz dieses Unterschiedes wird hier davon ausgegangen, dass Jahrs Ergebnisse in Teilen auch für den Vermittlungsprozess von sprachbezogenem Wissen in KJB von Bedeutung sind. Denn auch bzw. gerade in narrativen, fiktionalen Texten besteht für die Autoren die Möglichkeit, über die Figuren Emotionen in den Text einfließen zu lassen. Da den Figuren innerhalb der fiktiven Geschichte eine gewisse Glaubwürdigkeit, Authentizität und auch ein Identifikationspotenzial zugesprochen werden kann, wird angenommen, dass diejenigen Emotionen, die durch sie vermittelt werden, einen ähnlich positiven Effekt auf die Rezipienten haben können wie die Emotionen der Autoren. Die vermittelten Inhalte wären dann nicht nur leichter zu verstehen, sondern auch eingängiger, da die Gefühlsebene der Rezipienten angesprochen wird. Wegen der begründeten Übertragbarkeit von Jahrs Ergebnissen auf mein Korpus und der Funktionen von Emotionen werden die von Jahr beschriebenen Ergebnisse daher hier als Strategie der Emotionalisierung bezeichnet.

5.4.2 Betonung des Nutzens und der Wichtigkeit der Wissenschaft

Niederhauser nennt im Rahmen seiner Untersuchung zur populärwissenschaftlichen Vermittlung zwei Strategien, die, da sie eng miteinander verbunden sind, hier gemeinsam dargestellt werden. Bei der ersten Strategie werde sowohl auf den möglichen „technischen und gesellschaftlichen Nutzen“ (1999: 205) als auch „auf mögliche Auswirkungen dieser Forschungen auf Umwelt und Gesellschaft“ (ebd.) hingewiesen. Niederhauser geht davon aus, dass die Herausstellung des Nutzens bzw. Zwecks einer wissenschaftlichen Entdeckung oftmals auch die Wichtigkeit dieser oder bestimmter wissenschaftlicher Sachverhalte aufzeige (1999: 209). Damit ist auf die zweite Strategie verwiesen, die der ‚Rhetorik der Wichtigkeit‘. Sie diene dazu, „die Leserschaft zum Lesen“ (ebd.) zu bewegen. Mit ihr gehe, so Niederhauser, oftmals eine „mystisch überhöhende“ (ebd.) Darstellung von wissenschaftlichen Sachverhalten einher. Dadurch werde die Wissenschaft einerseits zu einer „faszinierende[n] Beschäftigung mit geheimnisvollen Inhalten und Methoden“ (1999: 211)

stilisiert. Andererseits ermögliche diese Darstellungsform „die Komplexität eines wissenschaftlichen Phänomens deutlich zu machen, ohne den zugrundeliegenden wissenschaftlichen Sachverhalt [...] erklären zu müssen“ (ebd.). Letztlich, so Niederhausers Kritik an dieser Strategie, stehe die eigentliche Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten oftmals hinter der Betonung der Wichtigkeit zurück (vgl. Niederhauser 1999: 211f.).

5.4.3 Erklärungen durch Vergleiche mit Alltagserfahrungen und -vorstellungen

Bei dieser Strategie werde versucht, so Niederhauser, wissenschaftliche Sachverhalte zu erklären, indem man an Alltagsvorstellungen, Alltagserfahrungen und, je nach Thema, auch an „verbreitetes technisch-wissenschaftliches Grundwissen“ (Niederhauser 1999: 213) anknüpft, um so eine besondere Anschaulichkeit zu erreichen. Meist wird auf „elementare alltägliche Gegebenheiten angespielt, die handfeste Vergleiche und aussagekräftige, einprägsame Bilder ermöglichen“ (1999: 215) und somit als alltagsnahe Basis dieser Vermittlungsstrategie dienen. Auch im Bereich der erkenntnisorientierten Didaktik wird diese Strategie angewendet. So erläutert Landwehr in Bezug auf die Vermittlung von wissenschaftlichen Theorien, dass es für die Erweiterung des „Erkenntnis- und Erfahrungshorizont[s]“ (2001: 61) unabdingbar sei, die „entsprechenden wissenschaftlichen Erkenntnisse mit den Alltagstheorien“ (ebd.) in Zusammenhang zu setzen.

6 Methode

Das Korpus und seine Auswahlkriterien wurden bereits in Kapitel 3 dargelegt. Damit und mit der Darstellung einiger Techniken und Strategien der Vermittlung ist die theoretische Grundlage für die bevorstehenden Analysen geschaffen. Bevor die drei ausgewählten Bücher auf Themen und Vermittlungstechniken und -strategien hin untersucht werden, ist es allerdings sinnvoll, genau zu erläutern, wie im analytischen Teil vorgegangen wird, damit die eingangs formulierten Fragen und Hypothesen beantwortet bzw. überprüft werden können.

6.1 Grenzen der Analysen

Zur Erläuterung der Methode gehört es auch, die Grenzen der Analysen darzulegen:

- Die Analyse von drei KJB ist für den vorgegebenen Rahmen dieser Arbeit angemessen. Allerdings ergibt sich daraus, dass keine repräsentativen Aussagen möglich sind. Jedoch lassen sich aufgrund der Auswahlkriterien erste Tendenzen hinsichtlich des Einsatzes und vor allem der altersbezogenen Unterschiede der Vermittlungstechniken und -strategien am Beispiel von sprachbezogenem Wissen in KJB beschreiben.
- In dieser Arbeit wird nicht quantitativ vorgegangen, das heißt, es wird darauf verzichtet, genau zu erörtern und zu vergleichen, wie häufig die einzelnen Techniken in den Büchern vorkommen. Ein solcher quantitativer Vergleich wäre allein in Anbetracht der unterschiedlichen Textlängen der drei verschiedenen Bücher nicht sehr aussagekräftig und ist damit für diese Untersuchung ungeeignet. Allerdings können, ausgehend von der intensiven Auseinandersetzung mit dem Korpus, jeweils für die einzelnen Bücher Einschätzungen über die relationale Häufigkeit der darin verwendeten unterschiedlichen Techniken gemacht werden.
- Untersuchungen zur Syntax werden weitestgehend aus meiner Fragestellung ausgeklammert. Dies kann damit begründet werden, dass die Vermittlung innerhalb von narrativen Texten für Kinder und Jugendliche stattfindet und daher angenommen wird, dass sich der Syntax bedient wird, die typisch für

Kinder- oder Jugendbücher ist⁵⁹. Als Konsequenz daraus wird in den Analysen nur untersucht, inwiefern sich fachsprachliche Elemente in Form von Fachwörtern finden lassen. Aussagen zur Syntax und gegebenenfalls zur Lexik fließen nur dann in die Untersuchung ein, wenn sie in direktem Zusammenhang mit dem sprachbezogenen Wissen und den Techniken oder Strategien stehen.

- Erklärungen für festgestellte altersbezogene Unterschiede sowie Aussagen über die Angemessenheit der Techniken und Strategien können nur aus theoretischer Perspektive gegeben werden, da empirische Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich sind.
- Auch auf die Frage nach dem Erfolg der Vermittlungstechniken und -strategien kann in dieser Arbeit nicht eingegangen werden, da auch dafür empirische Untersuchungen, die Aussagen von Rezipienten berücksichtigen, notwendig sind.
- Inwiefern die in Kapitel 4.3 formulierten Ziele einer Wissensvermittlung mit denen der Autoren der KJB meines Korpus' übereinstimmen und tatsächlich erreicht werden, kann in dieser Arbeit nicht ermittelt werden. Auch dafür bedarf es Befragungen, die Rezipienten und Autoren einbeziehen. Da es sich bei den dargelegten Zielen allerdings sowohl um allgemeine als auch um spezielle handelt, kann aber davon ausgegangen werden, dass diese sich zumindest teilweise mit denen der Autoren überschneiden.
- Die Frage nach der Qualität bzw. nach Qualitätsunterschieden sowohl in Bezug auf das vermittelte Wissen als auch auf die Qualität der Vermittlung selbst, erscheint im Zusammenhang mit einer altersspezifischen Untersuchung zu Vermittlungstechniken und -strategien sehr interessant, zugleich aber auch vielschichtig und komplex. Eine umfassende Qualitätsanalyse wird daher in dieser Arbeit nicht durchgeführt. Es wird allerdings zumindest ein Qualitätskriterium thematisiert, indem beim abschließenden Vergleich der angewendeten Techniken und Strategien die Frage nach der Angemessenheit behandelt wird.

⁵⁹ Vgl. dazu die Aufsätze zur Syntax in Kinder- und Jugendbüchern von Engelen 2005.

6.2 Vorgehensweise

Aus der Auswahl des Korpus', den dargelegten Grenzen und den eingangs formulierten Fragen und Hypothesen (siehe Kapitel 1), die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, ergibt sich für die Analysen eine qualitative, deskriptive und kontrastive Vorgehensweise.

Alle drei Bücher behandeln zwar das Thema Sprache, da es sich dabei allerdings um ein sehr weites Thema handelt, wird in einem ersten Schritt für jedes Buch eine thematische Analyse durchgeführt (siehe Kapitel 7.1-7.3). Dieses Vorgehen ist einerseits nötig, um darzulegen, welche Aspekte des Themas Sprache respektive von sprachbezogenem Wissen in den einzelnen Büchern ausgewählt wurden, auf welche Inhalte sich also die zu beschreibenden Vermittlungstechniken und -strategien jeweils beziehen. Andererseits bilden die thematischen Analysen die Grundlage für den Vergleich, anhand dessen die Hypothese (1)⁶⁰ überprüft werden kann, ob die Themenauswahl tatsächlich altersspezifisch erfolgt. Die Ergebnisse dieses Vergleichs werden anschließend diskutiert und interpretiert, um so Aussagen über die Angemessenheit der Themenauswahl treffen zu können (siehe Kapitel 7.4).

Die Frage (2)⁶¹, welche Vermittlungstechniken und -strategien in den KJB angewendet werden, wird im Anschluss an die thematischen Analysen beantwortet (siehe Kapitel 8-10). Die Analysen und Beschreibungen der Techniken und Strategien der Vermittlung erfolgen dabei für jedes Buch gesondert. Diese Vorgehensweise empfiehlt sich, da so übersichtlicher herausgearbeitet werden kann, welche Techniken und Strategien tatsächlich in den einzelnen Altersstufen Anwendung finden. Um mögliche buchspezifische Zusammenhänge zwischen einzelnen Techniken aufzeigen zu können, kann die Reihenfolge der zu beschreibenden Techniken und Strategien von Buch zu Buch variieren.

Außerdem wird im Rahmen dieser Analysen gleichzeitig die Hypothese (3)⁶² überprüft, inwiefern sich die in der Forschungsliteratur beschriebenen Vermittlungstechniken und -strategien trotz der festgestellten korpusbezogenen Unterschiede auf die KJB übertragen lassen, inwiefern Abweichungen und Modifikationen feststellbar sind und ob gegebenenfalls Techniken und Strategien der Vermittlung für die einzel-

⁶⁰ Siehe Kapitel 1.

⁶¹ Siehe Kapitel 1.

⁶² Siehe Kapitel 1.

nen Bücher ergänzt werden müssen, die bisher in der herangezogenen Forschungsliteratur keine Erwähnung finden. Um die vierte Hypothese (4)⁶³ zu überprüfen und der Spezifik meines Korpus' in Abgrenzung zu den in der Forschungsliteratur bereits untersuchten non-fiktionalen Korpora gerecht zu werden, wird bei den Analysen der Techniken und Strategien auch die Rolle der beschriebenen literarischen Merkmale, sofern diese in direktem Zusammenhang mit den angewendeten Techniken und Strategien stehen, untersucht und herausgestellt. So werden die Bilder in dem Bilderbuch als textsortenspezifisches Merkmal in der Analyse nur berücksichtigt, wenn sie in Bezug auf die Techniken und Strategien relevant sind. Diese Einschränkung ist sinnvoll, weil der vorgesehene Vergleich der angewendeten Vermittlungstechniken und -strategien in den drei Büchern vor allem auf textueller Ebene möglich ist, da in den anderen beiden Büchern, wie bereits erwähnt, sehr wenige oder gar keine Illustrationen bzw. Bilder zu finden sind.

Die Ergebnisse der drei Analysen werden abschließend durch einen Vergleich ausgewertet (siehe Kapitel 11). Damit werden im Wesentlichen vier Ziele verfolgt: Erstens wird aufgezeigt, welche Techniken und Strategien in allen drei Büchern zur Anwendung kommen und damit als besonders wichtig für die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen an Kinder und Jugendliche gelten können (siehe Kapitel 11.1). Zweitens wird dargelegt, welche Techniken und Strategien nur in einem oder zwei der Bücher angewendet werden (siehe Kapitel 11.2) und die Hypothese (5)⁶⁴ überprüft, inwiefern sich diese unterschiedlichen Verwendungen als altersspezifisch herausstellen und erklären lassen. In diesen beiden ersten Abschnitten wird zudem untersucht, ob sich die Techniken und Strategien, die in allen oder in zwei der drei Bücher angewendet werden, in ihrer Ausprägung voneinander unterscheiden und inwiefern sich auch dies auf die Altersunterschiede und in Zusammenhang damit auf das jeweilige Sprachwissen der Rezipienten zurückführen lässt. Drittens wird durch den Vergleich aufgezeigt, welche Techniken und Strategien für die Bücher jeweils ergänzt werden müssen, und auch hier erläutert, wie diesbezügliche Unterschiede in Zusammenhang mit dem Alter der Rezipienten stehen (siehe Kapitel 11.3). In diesen drei Abschnitten werden wissenschaftliche Untersuchungen und Studien zum

⁶³ Siehe Kapitel 1.

⁶⁴ Siehe Kapitel 1.

Spracherwerb bzw. zu den rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen hinzugezogen. Mithilfe dieser kann gleichzeitig auch die Frage (6)⁶⁵ nach der altersbezogenen Angemessenheit der jeweils angewendeten Techniken und Strategien beantwortet werden.

Viertens wird herausgestellt, welche literarischen bzw. textsortenspezifischen Merkmale in den einzelnen Büchern jeweils mit welchen Techniken und Strategien in Zusammenhang stehen. Anschließend wird durch einen Vergleich dieser Zusammenhänge aufgezeigt, welche Merkmale als wesentlich bei der Vermittlung von sprachbezogenem Wissen gelten können (siehe Kapitel 11.4).

Im Folgenden werden nun noch einige Hinweise für den analytischen Teil dieser Arbeit gegeben:

Sowohl bei den thematischen Analysen als auch bei den Analysen der Techniken und Strategien werden nur ausgewählte Textpassagen zur Erläuterung und als Belege angeführt. Dabei wird darauf geachtet, dass sie sowohl prägnant als auch repräsentativ für die jeweils beschriebene Technik oder Strategie sind. Zitate aus den Büchern des Korpus⁷ werden zur besseren Abgrenzung von Zitaten aus der Forschungsliteratur kursiv gesetzt. Sofern einzelne Wörter im Original kursiv gesetzt sind, werden diese beim Zitieren nicht kursiv gesetzt, um die Hervorhebungen zu erhalten. Alle anderen Hervorhebungen werden originalgetreu beibehalten.

Um bei den zitierten Textstellen der Bücher neben den Seitenzahlen nicht immer auch Titel, Autor und Jahr nennen zu müssen, werden den Büchern nachfolgende Siglen zugeordnet:

- a) *Das Buchstabenmonster* = BM
- b) *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* = GSL
- c) *Die Reise nach Wortsee* = WS

⁶⁵ Siehe Kapitel 1.

7 Thematische Analysen

7.1 Das *Buchstabenmonster*

In diesem Bilderbuch wird sprachbezogenes Wissen vor allem in Bezug auf *Wort*, *Buchstabe* und *sprechen* thematisiert. So wird mit dem Satz *Wörter sind aus Buchstaben gemacht* (BM: 4) die Buchstaben-Wort-Beziehung aufgezeigt und mit dem Satz *Einige Wörter sind stark beschädigt und viele Buchstaben sind verschoben* (BM: 7) angedeutet, dass dem Ganzen ein System zugrunde liegt. Zudem werden einzelne Wörter in bestimmte Kategorien (groß und klein) eingeteilt (vgl. BM: 4). Da dabei einerseits auf eine formale Ebene der Wörter angespielt, nämlich aus wie vielen Buchstaben ein Wort besteht, und andererseits zugleich auch auf die Bedeutungsebene, nämlich die ‚Größe‘ des Wortes, eingegangen wird, kann dieses sprachbezogene Wissen den Bereichen Semiotik und Semantik zugeordnet werden. Dieser Sachverhalt wird vermittelt, ohne dass metasprachliche Ausdrücke oder Fachwörter, z. B. ‚Ausdrucksseite‘ versus ‚Inhaltsseite‘, verwendet werden und ohne explizit auf diese beiden Seiten eines Zeichens hinzuweisen.

Mit der Aussage *Wenn Herr Punkt einen Buchstaben nicht kennt oder ein Wort nicht weiß, fragt er Vogel* (BM: 5) wird implizit sprachbezogenes Wissen vermittelt, denn *kennen* kann sich einerseits allein auf das Kennen der Bedeutung der Wörter (Semantik) und andererseits auf das Kennen der Beziehung zwischen Zeichenfolge und Bedeutung der Wörter (Semiotik: Konventionalität, Arbitrarität)⁶⁶ beziehen. Die Implizitheit kann allerdings zur Folge haben, dass sich die in der Aussage enthaltenen semiotischen und semantischen Wissensaspekte den Rezipienten nicht zwangsläufig erschließen. Mit den Sätzen [...] *die Menschen brauchen sie* [die Wörter; Anmerkung der Verfasserin] *zum Sprechen* (BM: 12) und [o]hne Wörter kann kein Mensch

⁶⁶ Aufgrund des Alters der Rezipienten ist anzunehmen, dass von den Autoren vor allem auf den semantischen Aspekt dieser Aussage angespielt wird, da der semiotische Aspekt (Konventionalität und Arbitrarität) für dieses Alter sehr komplex erscheint. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass bei Kindern dieses Alters vor allem noch die Frage nach der Motiviertheit eines sprachlichen Ausdrucks im Vordergrund steht. Die von jüngeren Kindern häufig gestellten Fragen und auch ihre (selbst ausgedachten) Antworten (vgl. z. B. Andresen 2005: 79f.) in Bezug auf die Frage nach der Motiviertheit eines sprachlichen Ausdrucks werden von einigen Forschern als Anzeichen gedeutet, dass die Arbitrarität zwar in gewisser Hinsicht bemerkt werde und als störend auffalle, aber gleichzeitig (noch) nicht durchschaut bzw. akzeptiert werde (vgl. Augst 1977: 83, 86; Gornik 1989: 45; Bredel 2007: 184). Zur Frage, ab welchem Alter die Akzeptanz bzw. das Bewusstsein für Arbitrarität von sprachlichen Ausdrücken einsetzt, siehe auch Fußnote 101 in Kapitel 11.2.1.

sprechen (BM: 15), wird der Zusammenhang von Wörtern und der menschlichen Kommunikationsform *Sprechen* thematisiert. Gleichzeitig wird angedeutet, welche wichtige Rolle die Sprache im menschlichen Leben spielt, denn ohne sie *gibt* [es] *viele Missverständnisse* (BM: 15).

An anderer Stelle wird erwähnt, dass es neben der Sprache, die die Rezipienten kennen, auch andere Sprachen gibt, denn um die vom Buchstabenmonster gefressenen Wörter und Buchstaben zu ersetzen, werden *137 fremde Wörter aus dem Ausland* (BM: 10) bestellt. Eine weitere Lösung, die gefressenen Wörter zu ersetzen, besteht darin, *neue Wörter* (BM: 11f.) zu erfinden. Damit wird auf die Möglichkeit der Wortschöpfung angespielt, allerdings ohne dieses Fachwort zu erwähnen. Indem später dargestellt wird, dass *niemand etwas* [versteht] (BM: 18), weil jeder ein Wort aus einer anderen Sprache erwischt hat und sich auch niemand mit den neu erfundenen Wörtern verständigen kann, wird die Konsequenz aufgezeigt, was passiert, wenn man die Bedeutung von Wörtern der eigenen und einer fremden Sprache nicht kennt. Damit wird, wiederum implizit, sprachbezogenes Wissen aus dem Bereich der Semantik thematisiert.

7.2 Die Grammatik ist ein sanftes Lied

Wie aus dem Titel bereits hervorgeht, wird in Orsennas Roman vor allem sprachbezogenes Wissen aus dem Bereich der Grammatik angesprochen.

Neben den Definitionen der verschiedenen Wortarten Substantiv, Artikel, Adjektiv (vgl. GSL: 66-71), Pronomen und Adverb (vgl. GSL: 77-79), Verb und Hilfsverb (vgl. GSL: 104), Präposition (vgl. GSL: 113), Interjektion und Konjunktion (vgl. GSL: 114) werden auch die Zeitformen Präsens, Präteritum (vgl. GSL: 110), Futur, Infinitiv und Konjunktiv (vgl. GSL: 111) ausführlich behandelt. Des Weiteren wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Grammatik (vgl. GSL: 60) dargestellt und auf die Syntax bzw. die Struktur des Satzbaus (vgl. GSL: 108) eingegangen. Neben diesem sprachsystemischen und grammatischen Wissen wird auch der Aufbau und die Funktionsweise von Wörterbucheinträgen dargelegt (vgl. GSL: 28f., 51).

Zwei Möglichkeiten für die gestrandete, sprachlose Hauptfigur Jeanne, ihr abhanden gekommenes Wissen sowie die verlorenen Wörter wieder zu erlangen und neue kennen zu lernen, bieten der *Wörtermarkt* (vgl. GSL: 36ff.) und *die Stadt der Wörter*

(vgl. GSL: 62ff.). Im Rahmen dieser beiden Schauplätze wird nicht nur das bereits erwähnte grammatische Wissen angesprochen, sondern auch der linguistische Bereich des Wortschatzes und der Wortfelder (vgl. GSL: 37-40) thematisiert. Mittels einzelner Phänomene wie Homonymie (vgl. GSL: 76), Synonymie (vgl. GSL: 37, 40) und Phraseologismen (vgl. GSL: 53) wird sowohl Wissen über die Wortbedeutung (Semantik) als auch über die Wortvielfalt innerhalb einer Sprache vermittelt. Einige dieser Aspekte von sprachbezogenem Wissen werden angesprochen, ohne jedoch mit Fachwörtern benannt zu werden.

Indem neben seltenen und ‚bedrohten‘ Wörtern das Aussterben von Sprachen (vgl. GSL: 46) sowie die Veränderung und Wandelbarkeit von Sprache angesprochen und der Begriff der Etymologie (vgl. GSL: 39) erläutert wird, werden auch sprachhistorische Aspekte (Historiolinguistik) vermittelt.

Wichtig im Hinblick auf die nachfolgende Analyse erscheint an dieser Stelle der Hinweis, dass in Orsennas Buch neben dem sprachwissenschaftlich kategorisierbaren Wissen auch Einstellungen zur und Meinungen über Sprache aufgezeigt und durch die verschiedenen Figuren des Buchs verkörpert werden. Auf diese Besonderheit wird in der Analyse der Vermittlungsstrategien (siehe Kapitel 9.2) genauer eingegangen.

7.3 Die Reise nach Wortsee

In diesem Buch wird sprachbezogenes Wissen aus vielen verschiedenen Bereichen thematisiert. Aus dem Bereich der klassischen Grammatik wird vor allem Wissen über Wortbildung und dazugehörige Kenntnisse bezüglich der Regeln bzw. Ausnahmen vermittelt und die Rolle einzelner Morpheme bei Ableitungen (vgl. WS: 116f.) behandelt. Gleichzeitig werden auch verschiedene Möglichkeiten der Motiviertheit von abgeleiteten Wörtern herausgestellt (vgl. WS: 115). Im Rahmen eines Spiels wird am Ende des Romans auf Ähnlichkeiten zwischen Wörtern bzw. den Dingen, die sie bezeichnen, eingegangen und die Begriffe ‚Metapher‘ (vgl. WS: 195), ‚Synekdoche‘ und ‚Metonymie‘ (vgl. WS: 192f.) genannt und erläutert. Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit dem Spracherwerb (vgl. WS: 157-160) dargestellt, wie die Sprachentwicklung bei Kindern abläuft und auf den Unterschied zwischen der *Sprachverwendung* [als] *das tatsächliche Sprachverhalten* (WS: 159) und der

Sprachkompetenz [...] [als] die mehr oder weniger bewusste Beherrschung der Regeln der Sprache (WS: 159) hingewiesen.

Durch die Darstellung der Beziehungen zwischen verschiedenen Wörtern und ihren ähnlichen oder entgegengesetzten Bedeutungen (vgl. WS: 55, 177f.) wird Wissen aus dem Bereich der Semantik thematisiert und aufgezeigt, dass sich Wörter in Wortgruppen/-felder einteilen lassen. Daneben wird an verschiedenen Stellen sprachbezogenes Wissen aus dem Bereich der Semiotik vermittelt, so zum Beispiel bei der Frage nach dem Unterschied zwischen ‚bedeuten‘ und ‚bezeichnen‘ (vgl. WS: 56). Im Zuge dessen wird auch der Zusammenhang zwischen ‚Zeichen‘ und ‚Bezeichnetem‘ erläutert: [...] *dann hat also das Wort **Tisch** mit dem Tisch überhaupt nichts zu tun [...] das Wort an sich ist also völlig beliebig und könnte theoretisch durch jedes andere ersetzt werden* (WS: 59). Zudem wird auf die Unterscheidung von beliebiger (idiomatisierter) und motivierter Zeichenverwendung (vgl. WS: 60) sowie auf die Besonderheit von Onomatopoeika (vgl. WS: 61) hingewiesen. An anderer Stelle wird der Symbolbegriff eingeführt und vertieft, wobei zwischen *repräsentative[n] Symbole[n]* und *willkürliche[n] Symbole[n]* (WS: 154) unterschieden wird. Mit der Aussage, dass *alle Sprecher der betreffenden Sprache übereinstimmen [müssen], dass ein Wort für eine bestimmte Sache steht* (WS: 61) wird zudem der Aspekt der Konventionalität thematisiert.

Auch aus dem Gebiet der Pragmatik werden einige Themen vermittelt. So wird beispielsweise das Phänomen der ‚konversationellen Implikatur‘ erläutert (vgl. WS: 223), wobei weder dieser noch der Begriff der ‚Kooperationsprinzipien‘ verwendet wird. Die Thematisierung der menschlichen Kommunikation sowie die Erläuterung eines Kommunikationsmodells (vgl. WS: 36-40) sind im weitesten Sinne auch der Pragmatik zuzuordnen, während ausgehend von der Frage, inwiefern das Denken unsere Sprache beeinflusst (vgl. WS: 226), auch Wissen aus dem sprachphilosophischen Bereich angesprochen wird.

Sprachhistorische Gesichtspunkte werden nur am Rande thematisiert, z. B. anhand des Begriffs ‚Etymologie‘ (vgl. WS: 61) und mit dem Hinweis auf die Wandelbarkeit von Sprache: *Die Wörter sind [...] nicht für die Ewigkeit gemacht, jeden Tag entstehen neue, verbreiten sich, blühen sozusagen auf und verschwinden wieder* (WS: 97). Die Ausführungen zur Funktionsweise und Bedeutung von Geheimsprachen (vgl. WS: 96f.) sind dem linguistischen Bereich der Sondersprachen und damit, genau wie

die Anmerkungen zum Begriff ‚Dialekt‘ (vgl. WS: 138), der Soziolinguistik zuzuordnen.

Ein weiterer sprachwissenschaftlicher Bereich, der behandelt wird, ist der der Phonologie. Neben der Erklärung, was Gegenstand der Phonologie (vgl. WS: 139) und Phonetik (vgl. WS: 137) ist, wird der Unterschied zwischen Buchstaben und Lauten angesprochen (vgl. WS: 137) sowie darauf hingewiesen, dass jede Sprache ein unterschiedliches Phoneminventar mit verschiedenen Akzentuierungen besitzt (vgl. WS: 152). Daneben wird auch erwähnt, dass non-verbale Kommunikation (vgl. WS: 156) und neben der Laut- auch Gebärden- und Zeichensprache möglich sind (vgl. WS: 153).

7.4 Vergleich der thematischen Analysen

Bevor genauer auf die thematischen Unterschiede zwischen den drei Büchern eingegangen wird, ist zunächst festzuhalten, dass in allen auf Fußnoten, Anmerkungen, Literaturhinweise sowie auf eine Einordnung in den wissenschaftlichen Gesamtzusammenhang verzichtet wird. Dabei ist allerdings zu beachten, dass das sprachbezogene Wissen nicht im Rahmen eines Fachtextes oder populärwissenschaftlichen Artikels, sondern innerhalb fiktionaler, erzählender Texte für Kinder verschiedener Altersstufen thematisiert wird. Vor diesem Hintergrund ist der Verzicht auf den wissenschaftlichen Apparat nicht als Vermittlungstechnik wie in den von Niederhauser untersuchten populärwissenschaftlichen Texten anzusehen, sondern vielmehr als ein den Textsorten⁶⁷ Roman und Bilderbuch inhärentes Merkmal. Indem aber auch darauf verzichtet wird, spezifische Einzelheiten, die vor allem in einem fachinternen Kontext von Wichtigkeit sind, zu vermitteln, wird die Technik der Reduktion der Informationsfülle, wie sie Niederhauser (siehe Kapitel 5.3.1) beschreibt, teilweise angewendet. Die Reduktion äußert sich in Form einer Selektion bzw. Schwerpunktbildung (vgl. Serra-Borneto 1986: 359; Antos 2001: 23-25). Durch diese wird eine intensive Beschäftigung mit einzelnen sprachlichen Aspekten, wie sie in den Bü-

⁶⁷ Würde man Sachbücher über Sprache zum Untersuchungsgegenstand machen, so könnte der Verzicht auf einen wissenschaftlichen Apparat eher als Technik der Vermittlung gedeutet werden. Es müsste anhand eines entsprechenden Korpus⁷ überprüft werden, ob ein Glossar am Ende oder einzelne Querverweise auf andere Bücher zu finden sind, die die Funktionen eines wissenschaftlichen Apparates in adaptierter Form ersetzen.

chern festzustellen ist, erst möglich. Sie können so außerhalb des verdichteten wissenschaftlichen Zusammenhangs genauer erläutert und vertieft werden, womit auch die Technik der Reduktion der Informationsdichte, wie sie Niederhauser, Jahr und Serra-Borneto bei anderen Korpora festgestellt haben, Anwendung in den untersuchten KJB findet.

Ein Vergleich der drei Analysen ergibt, dass die Reduktion der Informationsfülle in den Büchern unterschiedlich stark ist und offenbart zudem, dass sich auch in Bezug auf die Schwerpunktsetzung bei der Themenauswahl Unterschiede feststellen lassen. Wie die Analyse zeigt, wird im Bilderbuch *Das Buchstabenmonster* vor allem sprachbezogenes Wissen aus dem Themenfeld *Buchstabe* und *Wort* vermittelt. Dabei stehen semantische Aspekte der Sprache sowie allgemein die Bedeutung von Sprache für den Menschen im Vordergrund. Am Rande wird auch sprachsystemisches Wissen angedeutet. Im Vergleich dazu liegt der thematische Schwerpunkt in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* auf der Vermittlung von grammatischem Wissen. Wie die Analyse gezeigt hat, werden daneben auch einige semantische und mitunter auch sprachhistorische Aspekte thematisiert. Im Gegensatz zu diesen beiden Büchern fällt die Reduktion der Informationsfülle in *Die Reise nach Wortsee* geringer aus, ist aber bezogen auf den ganzen Bereich des Themas Sprache immer noch sehr groß. Dennoch hebt sich dieses Buch durch die Vielfalt der vermittelten Themen deutlich von den anderen beiden ab. Zwar liegt der Schwerpunkt auf semantischen und semiotischen Aspekten, daneben wird aber aus vielen weiteren linguistischen Bereichen sprachbezogenes Wissen erwähnt, wobei auf die Vermittlung von konkretem grammatischem bzw. sprachsystemischem Wissen weitestgehend verzichtet wird.

Die Analysen bestätigen die Annahme Janichs (vgl. 2005: 135f), dass semantische Aspekte der Sprache in allen Altersstufen vermittelt werden. Auch ihre Vermutung, dass sprachsystemisches bzw. grammatisches Wissen eher an Kinder als an Jugendliche vermittelt wird, findet in meiner Analyse insofern Bestätigung, als dass dieses vor allem in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied*, selten und überwiegend implizit in *Das Buchstabenmonster* und am wenigsten in dem Buch für die älteste Rezipientengruppe thematisiert wird. Sprachbezogenes Wissen aus dem Bereich der Sprachgeschichte kommt in dem Bilderbuch gar nicht vor, wird aber in den beiden anderen Büchern zumindest knapp thematisiert. Auch dies entspricht den Ergebnissen von Janich (vgl.

2005: 136). Interessant erscheint hier der Aspekt, dass das in den Büchern thematisierte sprachbezogene Wissen zumindest teilweise im Gegensatz zu dem steht, was Kinder, Neuland zufolge, an Sprache wirklich interessiert. In ihrem Aufsatz zu *Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule* kommt sie zu dem Ergebnis, dass sich der „sprachliche Wissensdurst“ (1992: 10) von Kindern (3. Schuljahr) weniger auf den Bereich der Grammatik, als „auf Fragen nach dem Sprachursprung und nach der Sprachvielfalt“ (ebd.) beziehe. Während die Sprachvielfalt in verschiedenen Zusammenhängen, zwar teilweise nur implizit, sowohl in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* (z. B. GSL: 37, 41, 85) als auch in *Die Reise nach Wortsee* (z. B. WS: 55) thematisiert wird, wird gerade auf den Sprachursprung in keinem der Bücher eingegangen.

Anhand des Vergleichs der thematischen Analysen kann festgehalten werden, dass für die verschieden alten Zielgruppen nicht nur unterschiedliche Themenschwerpunkte gewählt werden, sondern auch der Umfang des thematisierten sprachbezogenen Wissens mit dem Alter ansteigt. Sprachbezogenes Wissen wird ausführlicher dargestellt, das heißt, die Themenvielfalt nimmt zu, indem einerseits mehrere Aspekte aus einem linguistischen Bereich angesprochen werden und andererseits Wissen aus mehreren verschiedenen Bereichen thematisiert wird. Insgesamt wird mit steigendem Alter immer mehr an Wissen vorausgesetzt bzw. weniger auf klassisches grammatisches und sprachsystemisches Wissen eingegangen.

Die Unterschiede in Bezug auf die Menge und die Vielfalt der angesprochenen Themen bestehen vor allem zwischen den Büchern für die älteren Rezipienten und dem für die jüngste Rezipientengruppe. Sie können zum Teil mit dem unterschiedlichen Textumfang, der wiederum mit den verschiedenen Textsorten und den altersbezogenen Unterschieden hinsichtlich der kognitiven Entwicklung – z. B. Informationsverarbeitung und Konzentrationsdauer – der Rezipienten zusammenhängt, erklärt werden. Damit bleibt aber die Frage offen, wie sich die Unterschiede hinsichtlich der Themenschwerpunkte erklären lassen.

Laut Hofer ist sich die Forschung darüber einig, dass der Spracherwerb, zumindest was das Erlernen der Grammatik angeht, mit ca. zwölf Jahren abgeschlossen ist (vgl. Hofer 2003: 225). Er weist allerdings darauf hin, dass der Spracherwerbsprozess „in semantischer, lexikalischer und stilistischer Hinsicht, aber auch was die Pragmatik

anbetrifft“ (ebd.) weiter gehe, auch wenn dieser bisher wenig erforscht sei. Diese Aussagen liefern eine mögliche Erklärung dafür, warum auf die Thematisierung grundlegenden grammatischen Wissens (wie z. B. Wortarten) in dem Buch für die älteste Rezipientengruppe überwiegend verzichtet wird und vor allem andere Themen aus dem Bereich der Linguistik vermittelt werden.

Mit Blick auf Studien über die metakommunikativen Fähigkeiten von Kindern lässt sich zudem der Fokus auf semantische Aspekte sowie der Verzicht auf die Vermittlung von grammatischem Wissen in dem Bilderbuch *Das Buchstabenmonster* erklären. Augst stellt in seiner Studie⁶⁸ fest, dass „nicht die syntax, sondern die semantik“ (Augst 1978a: 336)⁶⁹ der Bereich von Sprache sei, der jüngere Kinder besonders beschäftige. Aus ihren metakommunikativen Äußerungen zieht er den Schluss, dass „vor allem die frage nach der bedeutung eines wortes und nach der bezeichnung für einen gegenstand“ (Augst 1978a: 333) von Interesse sei. In seiner Untersuchung kann er bei Kindern unter sechs Jahren außerdem keine metakommunikativen Äußerungen über Grammatik feststellen. Abgesehen davon erscheint die Vermittlung von grammatischem Wissen an Vorschulkinder verfrüht, denn sie trennen noch nicht zwischen Wort und Gegenstand, „für das kind sind die wörter etiketten, indizes [...], die den gegenständen anhaften (inhärent sind)“ (Augst 1978a: 336; vgl. auch Andreassen 2005: 99f.). Erst später, etwa im Grundschulalter, erkennen Kinder Sprache als Objekt und trennen zwischen der Bedeutung eines Wortes und dessen Bezeichnung (vgl. Augst 1977: 91). Erst mit dieser differenzierten Sichtweise auf Sprache ergibt die Vermittlung von grammatischen Aspekten Sinn. Abgesehen davon sind bereits Vorschulkinder aufgrund ihres impliziten Wissens in der Lage, sich verständlich zu machen und dabei weitestgehend auf grammatisch korrekte Strukturen zurückzugreifen, ohne sich dieser bewusst sein zu müssen⁷⁰. Ein Bewusstmachen von grammatischen Strukturen erscheint daher erst im Kontext des Lesen- und Schreibenlernens notwendig. Damit lässt sich auch der Fokus auf die Vermittlung des sprachbezoge-

⁶⁸ Augst untersucht in seiner Studie die metakommunikativen Äußerungen von Kindern im Alter zwischen zwei und neun Jahren, indem er Gesprächsprotokolle auswertet (vgl. Augst 1978a: 331). Besonders aufschlussreich für diese Arbeit sind die Ergebnisse, die sich auf die zwei- bis sechsjährigen Vorschulkinder beziehen, da diese dem Alter der Rezipientengruppe des Bilderbuchs am ehesten entsprechen.

⁶⁹ Die durchgängige Kleinschreibung dieses Zitats und der weiteren aus Augsts Studie entnommenen Zitaten entspricht dem Original (vgl. Augst 1978a).

⁷⁰ Vgl. auch Augst 1977: 77, der auf das Fehlen von grammatischem Vokabular bei Kindern im Vorschulalter hinweist.

nen Themenkomplexes Grammatik in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* erklären. Die Gründe für die unterschiedlichen Themenschwerpunkte wären damit erläutert. Allerdings fällt bei dem Vergleich der drei thematischen Analysen auf, dass in dem Bilderbuch nicht nur die Verwendung von metasprachlichen Ausdrücken stark eingeschränkt ist, sondern auch auf den Einsatz von Fachwörtern verzichtet wird. Folgt man List, die sich mit dem vierstufigen Spracherwerbsmodell Gomberts⁷¹ befasst hat, beginnen Kinder frühestens mit fünf, eher aber zwischen sechs und sieben Jahren, die Fähigkeit zu entwickeln, sich bewusst reflexiv mit Sprache auseinanderzusetzen, allerdings nur wenn ein entsprechender Anlass bestehe. Die vor diesem Alter beobachtbaren metasprachlichen Äußerungen könnten eher auf ein epilinguistisches Handlungswissen zurückgeführt werden und seien noch nicht bewusst vorgenommen (vgl. List 1992: 16f.)⁷². Diesen Aussagen zufolge ist das metasprachliche Bewusstsein demnach bei der Rezipientengruppe des Bilderbuchs, wenn überhaupt, gerade erst am Beginn der Entwicklung. Der Verzicht auf Fachwörter, die im Kontext von Texten, die Sprache thematisieren, nicht nur Teil des Wissens selbst, sondern zugleich auch metasprachliche Elemente sind, ist vor diesem Hintergrund einleuchtend und erscheint angemessen. Dies wird durch die Studie von Augst zum aktiven und passiven Lexeminventar und Wortschatz eines Schulanfängers noch untermauert. Mit seinen Ergebnissen belegt er, dass Kinder prinzipiell mehr Lexeme und Wörter verstehen als sie anwenden können, der passive Wortschatz also den aktiven übersteigt. Allerdings treffe dies vor allem für ‚normale‘ Lexeme und Wörter zu, während dagegen der „Anteil an eingeschränkten und fremden Lexemen und Wörtern [insgesamt] sehr gering ist“ (Augst 1977: 16). Unter Letzteren versteht er neben „regional, sozial, diachronisch“ (Augst 1977: 11) gebrauchten Lexemen und Wörtern auch Fremdwörter. Führt man sich vor Augen, dass Fachwörter im linguistischen Bereich häufig Fremdwörter sind, so erscheint der Verzicht auf diese in dem Bilderbuch umso angemessener. Dagegen werden Fachwörter in den beiden Büchern für ältere Rezipienten verwendet, wobei auch hier Unterschiede beim Einsatz feststellbar sind. In *Die Reise nach Wortsee* wird fast alles, was an sprachbezogenem Wissen thematisiert wird, auch mit Fachwörtern benannt. In *Die Grammatik ist ein*

⁷¹ Vgl. Gombert 1990.

⁷² Zu Gomberts Unterscheidung zwischen epilinguistischem und metalinguistischem Wissen vgl. auch Andresen/Funke 2006: 441.

sanftes Lied dagegen werden Fachtermini vor allem in Bezug auf grammatisches Wissen und weniger zur Benennung anderer dargestellter sprachlicher Aspekte eingesetzt. Die naheliegende Begründung für diese eingeschränkte Verwendung ist die Fokussierung auf das Thema Grammatik. Mit Blick auf den Lehrplan für die Grundschule findet sich eine weitere mögliche Erklärung. Im 3./4. Schuljahr, in dem die Schüler etwa dasselbe Alter haben wie die angenommenen Rezipienten des Buchs *Die Grammatik ist ein sanftes Lied*, wird mit der Einführung grammatischer Begriffe begonnen⁷³. Geht man davon aus, dass diese Begriffe eine erste aktive Auseinandersetzung mit Fachwörtern markieren, erscheint die Beschränkung auf solche aus dem grammatischen Bereich nachvollziehbar, da dadurch unter anderem das Gefühl der Überforderung vermieden werden kann.

Es zeigt sich, dass die festgestellten Unterschiede zwischen den Büchern in Bezug auf das thematisierte sprachbezogene Wissen (Umfang, Vielfalt, Themenschwerpunkte) mit den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten der jeweiligen Rezipientengruppen erklärt werden können. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass die hier gegebenen Erklärungen theoretischer Natur sind. Obwohl sie einleuchtend und logisch sind, können sie dennoch nicht als Beweis dafür dienen, dass sich die Autoren auch tatsächlich bewusst mit den Fähigkeiten und Interessen ihrer Rezipientengruppe auseinandergesetzt haben. Orientieren sich die Autoren bei der Auswahl des sprachbezogenen Wissens sowie bei der Vielfalt und Menge allerdings tatsächlich bewusst an den Interessen und dem sprachlichen Entwicklungsstand ihrer Leser, kommt ihnen umso mehr die Aufgabe zu, den Spaß am Thema zu erhalten, auch indem der richtige Grad zwischen Angemessenheit und Herausforderung in Bezug auf das jeweils vorhandene sprachliche Wissen und die sprachliche Handlungsfähigkeit gewählt wird⁷⁴. Die Frage nach der Angemessenheit betrifft nicht nur die Auswahl der Themen, sondern auch ihre Art der Vermittlung respektive Darstellung. Aus diesem Grund schließen sich in den folgenden Kapiteln die Analysen der Vermittlungstechniken und -strategien von sprachbezogenem Wissen an.

⁷³ Bei dieser Aussage beziehe ich mich auf den hessischen Rahmenplan für die Grundschule (S. 112), abzurufen als PDF-Datei unter <http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/>.

⁷⁴ Sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch aus didaktischer Perspektive kann eine zu starke Angemessenheit auch als verpasste Chance gedeutet werden, die Rezipienten vor sprachbezogene Herausforderungen zu stellen und dadurch ihr Sprachbewusstsein zu erweitern. Eine Überforderung hingegen kann dazu führen, dass die Rezipienten schnell die Lust am Thema verlieren und damit die Möglichkeit verwirkt wird, dass aufgrund der Lektüre über das Thema Sprache nachgedacht wird.

8 *Das Buchstabenmonster* – Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien

8.1 Vermittlungstechniken

8.1.1 Redundanz

Indem auf den Seiten 9 bis 14 des Bilderbuchs immer wieder betont wird, dass das Buchstabenmonster nicht aufhört, *Buchstaben* und *Wörter* zu fressen und diese Begriffe insgesamt sehr oft verwendet werden, wirkt der Text sehr redundant. Um allerdings genauere Aussagen über den Einsatz der Technik der Redundanz machen zu können, ist ein kurzer Exkurs zur sprachlichen Gestaltung sinnvoll, auch wenn das Hauptaugenmerk in dieser Arbeit nicht auf die Rolle syntaktischer und lexikalischer Merkmale in den Büchern gerichtet ist. Jahr führt im Rahmen ihrer Schulbuchanalyse aus, dass „die Auswahl der sprachlichen Mittel [...] dem Adressaten angemessen“ (2001: 252) sein müsse. Es müsse entschieden werden, ob sich einfacher oder schwieriger syntaktischer Strukturen bedient werde und „wie viele unbekannte und wenig geläufige Wörter“ (ebd.) verwendet würden. Daneben merkt sie an, dass „gerade für Leser mit einem geringen Vorwissen [...] das Verstehen entscheidend verbessert [werde], wenn die Kohärenz mit sprachlichen Mitteln hergestellt wird [...]“ (ebd.). Je geringer das Vorwissen, umso kohärenter müsse ein Text an der sprachlichen Oberfläche sein und umso wichtiger sei es, dass inhaltlich zentrale Relationen auch auf sprachlicher Ebene deutlich erkennbar seien (vgl. Jahr 2001: 252).

Unter Bezugnahme auf diese Ausführungen kann für das Bilderbuch festgestellt werden, dass sich die Autoren einfacher syntaktischer Strukturen bedienen und auf wenig geläufige Wörter bzw. Fachwörter verzichten. An folgender Textstelle zeigt sich, dass das, was den Text redundant wirken lässt, zu einem großen Teil auf das auf sprachlicher Ebene eingesetzte Kohäsionsmittel der Rekurrenz (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 215) zurückzuführen ist: *Herr Punkt ist Sammler. Er sammelt Buchstaben und Wörter. Er hat eine große Sammlung. Mit großen Wörtern und kleinen Wörtern. Wörter sind aus Buchstaben gemacht* (BM: 4). Ausgehend vom letzten Satz der zitierten Textstelle lässt sich zudem aufzeigen, wie die Technik der Redundanz auch auf der inhaltlichen Ebene konkret für die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen eingesetzt wird. Mit dem Satz *Wörter sind aus Buchstaben*

gemacht (BM: 4) wird inhaltlich die Relation zwischen Wort und Buchstaben deutlich gemacht, auch wenn nicht direkt gesagt wird, dass dieser Relation eine Ordnung zugrunde liegt. Dies erschließt sich im Fortgang der Geschichte nur aus dem Umkehrschluss: Da die Buchstaben vom Buchstabenmonster verschoben werden, fehlen oder durcheinander kommen, wird impliziert, dass sie vorher geordnet waren und das der normale Zustand ist. Dabei wird die Ordnung der Buchstaben (vgl. BM: 4) sowie die Relation zwischen Buchstaben und Wort (vgl. BM: 7, 24) auf unterschiedliche Weise mehrfach dargeboten, wobei der vermittelte Inhalt derselbe bleibt (vgl. Groeben 1982: 273f.). In dem Satz *Einige Wörter sind stark beschädigt und viele Buchstaben sind verschoben* (BM: 7) und dem dazugehörigen Bild wird aufgezeigt, wie die Systematik der Sprache durch die Eingriffe des Buchstabenmonsters zerstört wird. An anderer Stelle wird auf die Systematik der Buchstaben und Wörter eingegangen, indem zunächst dargelegt wird, dass [die Wörter] *unter der fachmännischen Anleitung von Herrn Punkt [...] geflickt und neu zusammengesetzt werden* [müssen] (BM: 24). Erst nachdem die Buchstaben sortiert und dadurch die alte Ordnung wieder hergestellt ist, *kann man alle Wörter wieder brauchen* (BM: 25).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Technik der Redundanz einerseits auf sprachlicher Ebene durch die Wiederaufnahme und einfache Wiederholung der wesentlichen Begriffe *Wort* und *Buchstabe* eingesetzt wird. Andererseits hat sich durch die angeführten Textstellen gezeigt, dass diese Technik auch auf inhaltlicher Ebene Anwendung findet. Ihre Funktion besteht darin, implizit thematisierte Aspekte von Sprache zu verdeutlichen, indem diese mehrfach (vgl. Groeben 1982: 274), allerdings in unterschiedlicher Weise, dargestellt werden. Dabei ist die inhaltliche Redundanz durch die Einbettung in die Geschichte sehr viel impliziter als die auf sprachlicher Ebene. Der insgesamt relativ hohe Grad an Redundanz auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene führt in Anlehnung an Jahr (2001: 248) zu der Annahme, dass die Autoren bei den jungen Rezipienten von einem relativ geringen Vorwissen ausgehen.

8.1.2 Beispiele

Die von Jahr als wichtiger Bestandteil eines Verstehens- und Vermittlungsprozesses angesehene Technik der Beispiele wird auch in *Das Buchstabenmonster* verwendet. Allerdings finden sich im Bilderbuch zwei verschiedene Arten von Beispielen. Ei-

nerseits gibt es die auf sprachlicher Ebene, auf die sich auch Jahr bezieht. Dazu zählen diejenigen, die direkt in den Textfluss eingebettet sind. Als Beleg kann folgende Textstelle angeführt werden, an der erklärt wird, dass es unterschiedlich große und kleine⁷⁵ Wörter gibt und dieser Sachverhalt mittels Beispielwörtern veranschaulicht wird: *Majestät ist ein großes Wort. Und Wolkenkratzer auch. Floh ist ein kleines Wort* (BM: 4). Ein weiterer Beleg für die Verwendung von sprachlichen Beispielen als Technik wird gegeben, wenn Herr Punkt neue Wörter erfindet, um die Lücken, die das Buchstabenmonster in seine Sammlung gefressen hat, zu schließen. Mithilfe der von ihm vorgeschlagenen Wörter *Purpular* und *Molzpolter* (BM: 11) bekommen die Rezipienten beispielhaft veranschaulicht, was man sich unter erfundenen Wörtern vorstellen kann und wie diese aussehen können.

Andererseits gibt es in dem Bilderbuch Beispiele, die bei Jahr keine Erwähnung finden. Dabei handelt es sich um diejenigen, die auf bildlicher Ebene eingesetzt werden, um das Wissen rund um Wörter, Buchstaben und Sprache zu vermitteln. Während auf Textebene erzählt wird, dass das Buchstabenmonster alle Wörter gefressen hat (vgl. BM: 14) und *ohne Wörter [...] kein Mensch sprechen* (BM: 15) kann, werden in dem Beispielbild Menschen gezeigt, deren Sprechblasen leer sind. Die Konsequenz des Fehlens von Wörtern wird also bildlich dargestellt: Die Menschen sind ‚sprachlos‘.

Teilweise ist auch die Zeichenfolge von Wörtern typografisch gestaltet. Ein solches Beispiel findet sich, wenn Herr Punkt feststellt, dass in seiner Sammlung *Einige Wörter [...] stark beschädigt und viele Buchstaben [...] verschoben [sind]* (BM: 7). Durch die Abbildungen einzelner typografisch gestalteter Wörter, die Lücken oder Buchstabendreher aufweisen (vgl. BM: 7⁶, 8, 13), wird das Durcheinander und Fehlen der Buchstaben visuell veranschaulicht. Vorteilhaft bei typografischen Beispielen ist, dass auch den Rezipienten, die noch nicht selbst lesen können und das Bilderbuch alleine betrachten oder vorgelesen bekommen, die ‚Zerstörung‘ der Wörter durch die Darstellung der Lücken verständlich gemacht werden kann. Diejenigen,

⁷⁵ Siehe Kapitel 8.1.4, in dem die Bedeutung dieser Adjektive als Kategorien für die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen dargelegt wird.

⁷⁶ Auf dieser Seite des Buchs wird sogar anhand der abgebildeten Seitenzahl, die als 70 anstatt als 07 dargestellt ist, das vom Buchstabenmonster angerichtete Durcheinander humorvoll und konsequent veranschaulicht.

die bereits lesen können, erkennen daran, dass die Wörter nicht mehr lesbar sind, da ihre Ordnung zerstört wurde. Ein ähnliches typografisch gestaltetes Beispiel findet sich an der Textstelle, an der die bestellten Wörter aus dem Ausland eintreffen (vgl. BM: 16) und die Menschen versuchen, sich mit ihnen zu verständigen. Was auf Textebene sprachlich vermittelt wird, *niemand versteht etwas* (BM: 18), spiegelt sich auf bildlicher Ebene wider. Hier werden die fremden Wörter zum Teil auch in Form von fremden Schriftzeichen (vgl. BM: 18f.) dargestellt. Auch hier können Rezipienten, die noch nicht lesen, aber bereits die lateinischen Schriftzeichen (er)kennen, nachvollziehen, dass es sich bei den *fremden Wörtern* um etwas Unverständliches handelt. Die typografischen Beispiele⁷⁷ erschließen sich sowohl über die rein visuelle Betrachtung als auch über den eigenständigen Leseprozess. In beiden Fällen wird das im Text benannte Problem des ‚Nicht-Verstehens‘ konkret veranschaulicht.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die von Jahr und Ballstaedt beschriebene Technik der Beispiele für *Das Buchstabenmonster* um visuelle Beispiele erweitert werden muss, wobei beiden die Funktion zukommt, teilweise abstrakte, in diesem Fall sprachliche, Sachverhalte zu verdeutlichen. Mit dem Einsatz von Beispielen auf visueller Ebene wird nicht nur die für ein Bilderbuch charakteristische enge Beziehung zwischen Bild und Text besonders unterstrichen (vgl. Thiele 2003b: 77f.), sondern neben der narrativen teilweise auch auf die typografische Vermittlungsweise⁷⁸ zurückgegriffen.

8.1.3 Anthropomorphisierungen

Nur an einer Stelle des Bilderbuchs findet sich eine Anthropomorphisierung: *Die chinesischen Wörter verstehen die afrikanischen nicht und die mongolischen sind für die indischen unverständlich* (BM: 18). Hier wird die menschliche Fähigkeit des Verstehens nicht auf technische Vorgänge oder Geräte übertragen, wie es Stocker (1999: 161) beschreibt, sondern auf den sprachlichen Bereich angewendet, der teilweise ähnlich abstrakt wie technische Vorgänge erscheinen kann. Ein entscheidender Unterschied besteht allerdings darin, dass die Anthropomorphisierung hier nicht ein-

⁷⁷ Diese Art von Beispielen bewegt sich zwischen Text- und Bildebene. Hier werden sie aufgrund der angeführten Funktionen und Vorteile zu den bildlichen Beispielen gezählt.

⁷⁸ Vgl. dazu Janich 2005: 124.

gesetzt wird, um sprachbezogenes Wissen mithilfe der Übertragung menschlicher Eigenschaften anschaulicher zu machen (vgl. Lakoff/Johnson 2004: 45), sondern um einen implizit enthaltenen sprachlichen Sachverhalt abzukürzen. Indem nur von Wörtern, die sich nicht mit anderen ausländischen Wörtern verständigen können, die Rede ist, muss nicht erläutert werden, wieso Menschen fremde Wörter nicht immer verstehen können. Damit wird die Technik der Anthropomorphisierung weniger zur Veranschaulichung als zur Vereinfachung⁷⁹ der komplexeren Realität eingesetzt und die Rezipienten werden nicht zu sehr vom eigentlichen Ausgangspunkt der Geschichte, dem Nichtverstehen-Können, weil Buchstaben und Wörter fehlen, abgelenkt.

Bis hierhin wurden die Vermittlungstechniken beschrieben, die in Anlehnung an die Forschungsliteratur im Bilderbuch festgestellt werden konnten. Daneben finden sich weitere Techniken der Vermittlung, die in der Forschungsliteratur nicht bzw. nur ansatzweise zu finden sind. Diese werden im Folgenden dargestellt.

8.1.4 Gängige Adjektive als Kategorien

Die erste Technik, die ergänzt werden muss, bezieht sich auf die Verwendung von gängigen Adjektiven als Kategorien. Mithilfe der Adjektive *groß* und *klein* wird auf einfachem Weg versucht, den Kindern Wissen über die Eigenschaften von Wörtern zu vermitteln. Anhand von Beispielen (siehe Kapitel 8.1.2) werden die Adjektive *groß* und *klein* in Beziehung zu Wörtern gebracht: *Ei hat 2 Buchstaben. Schmetterling hat 13. Majestät ist ein großes Wort. Und Wolkenkratzer auch. Floh ist ein kleines Wort* (BM: 4). Die Adjektive werden dabei als Kategorien eingesetzt, die den Kindern helfen, eine Systematisierung von Wörtern auf der Basis bekannter Größen vorzunehmen. Dabei werden die Beispielwörter einerseits nach ihrer Länge bzw. ihrer Anzahl von Buchstaben klassifiziert, was durch das extrem kurze Beispielwort *Ei* und das lange Wort *Schmetterling* veranschaulicht wird. Andererseits wird die Größe eines Wortes auf dessen semantischen Charakter bezogen, so werden *Wolken-*

⁷⁹ Durch die Anthropomorphisierung wird vermieden, erklären zu müssen, dass man fremde Sprachen lernen kann. Da damit auch der komplexe Sachverhalt der Konventionalität zusammenhängt, erscheint es verständlich und angemessen, diese Erklärung durch die Anthropomorphisierung zu umgehen.

kratzer und *Majestät* als große Wörter definiert und *Floh* als ein kleines. Die Einführung der Kategorien in Zusammenhang mit den entsprechenden Beispielen dient demnach dazu, sprachbezogenes Wissen, in diesem Fall die Zweiseitigkeit (Zeichen- und Bedeutungsebene) des sprachlichen Zeichens, zu veranschaulichen bzw. ein erstes Bewusstsein dafür zu schaffen. Vereinfacht wird dieses Wissen nicht nur, indem auf gängige Adjektive statt auf Fachwörter zurückgegriffen wird, sondern auch, weil die Beispielwörter so gewählt sind, dass die Entscheidung der Einordnung nach semantischen (Bedeutung) oder semiotischen (Zeichenfolge) Gesichtspunkten nahe liegt⁸⁰.

Darüber hinaus werden weitere Adjektive zur Beschreibung von Wörtern verwendet. So wird dargestellt, dass es neben *großen* und *kleinen* Wörtern auch *schöne*, *neu fabrizierte* (BM: 12), *erfundene und richtige*, *lange und kurze* (BM: 13), *schwierige und stachelige* (BM: 21) Wörter und *fette* (BM: 9) Buchstaben gibt. Sie eignen sich allerdings im Gegensatz zu den anderen beiden Adjektiven nicht als Kategorien, denn ihnen kommt nicht die Funktion zu, auf die Zweiseitigkeit von Wörtern aufmerksam zu machen. Vermutlich wird auch aus diesem Grund auf Beispielwörter verzichtet.

8.1.5 Aufforderung zum Mitdenken

Bei der Analyse des Bilderbuchs ist ein weiterer Aspekt aufgefallen, der so nicht in der Forschungsliteratur beschrieben wird und deshalb an dieser Stelle erläutert werden muss.

Es finden sich zwei Stellen, an denen Fragen gestellt werden, die im Text aber nicht beantwortet werden. So schließt sich die Frage *Und Ameise?* (BM: 4) direkt an die Erläuterung an, dass es in Herrn Punkts Sammlung *große* und *kleine* Wörter gibt. Dies legt den Schluss nahe, dass die Frage in den Text eingearbeitet ist, um die Rezipienten einzubeziehen und sie dazu anzuregen, selbst zu entscheiden, welcher Kategorie sie das Wort zuordnen würden, das heißt, ob sie sich bei der Zuordnung des Wortes nach dessen Bedeutung oder dessen Wortlänge richten.

⁸⁰ Durch diese eindeutigen Zuordnungsmöglichkeiten wird in dem Bilderbuch zwar die Zweiseitigkeit von sprachlichen Ausdrücken thematisiert, das Verhältnis dieser beiden Seiten und damit der Sachverhalt der Arbitrarität wird aber noch aus der Vermittlung ausgeklammert. Dies erscheint vor dem Hintergrund der sprachlichen Fähigkeiten und Interessen der jungen Rezipienten des Bilderbuchs angemessen (siehe Fußnote 66 in Kapitel 7.1).

Im Zusammenhang mit dem Aspekt der Wortschöpfung wird, nachdem zwei Beispielwörter durch Herrn Punkt gegeben wurden, gefragt *Was gibt es noch?* (BM: 11). Damit werden die Rezipienten angeregt, selbst neue Wörter zu erfinden und sich dadurch mit dem vermittelten Sachverhalt der Wortschöpfung eigenständig auseinanderzusetzen. Durch diese Vorgehensweise wird versucht, das theoretisch vermittelte sprachbezogene Wissen durch eine aktive Teilnahme auf spielerische Art und Weise vom Kontext der Geschichte zu lösen und in die Lebenswelt der Rezipienten einzubringen⁸¹. Sie findet in der bestehenden nichtdidaktischen Forschungsliteratur zur Wissen(schaft)svermittlung meines Wissens nach keine Erwähnung, was aber wohl vor allem auf die Unterschiede der zugrunde gelegten Korpora und deren Rezipientengruppen zurückzuführen ist. Im didaktischen Kontext findet sich allerdings ein Konzept, das sich in Ansätzen mit der Aufforderung zum Mitdenken vergleichen lässt. So betrachtet Landwehr im Rahmen des Konzepts einer „erkenntnisorientierten Wissensvermittlung“ (2001: 58) eine „Aktivierung der subjektiven Wissensbasis“ (ebd.) als besonders wichtig. Begreift man die an den Spieltrieb der kindlichen Rezipienten anknüpfende Aufforderung zum Mitdenken als einen ersten Schritt in diese Richtung, so muss sie als Technik zur Vermittlung von sprachbezogenem Wissen durch KJB ergänzt werden.

8.2 Vermittlungsstrategien

8.2.1 Emotionalisierung

Eine Vermittlungsstrategie, die in dem Bilderbuch angewendet wird, ist die der Emotionalisierung. Dies geschieht allerdings im Gegensatz zu den Texten, die Jahr (2000, 2005) untersucht hat, nicht nur auf textueller, sondern auch auf bildlicher Ebene. Die in den Bildern dargestellten Emotionen können als Reaktionen auf das im Text vermittelte sprachbezogene Wissen angesehen werden. So wird erzählt *Wörter sind stark beschädigt und viele Buchstaben sind verschoben* (BM: 7). Dieses durch den Text vermittelte Wissen über die Ordnung der Buchstaben bekommt erst über die im

⁸¹ Die Aufforderung zum Mitmachen erscheint in Bezug auf das Erfinden neuer Wörter besonders angemessen für die Rezipientengruppe des Bilderbuchs, da Untersuchungen zum Spracherwerb aufzeigen, dass Kinder zwischen zwei und sechs Jahren besonderen Spaß an Wortspielen und der Kreation neuer Wörter haben (vgl. Andresen/Funke 2006: 446).

Bild ausgedrückte Emotion Relevanz. Indem Herr Punkt's Entsetzen über den Zustand seiner Sammlung und das Durcheinander der Wörter und Buchstaben im Bild dargestellt wird, wird aufgezeigt, wie wichtig die Ordnung der Wörter ist. Ähnlich verhält es sich mit Bild und Text auf Seite 12, auf der Herr Punkt's Ärger über das unaufhörliche Fressen der Buchstaben durch das Monster sowohl sprachlich als auch bildlich Ausdruck findet. Auch das Geschehen auf Seite 18 liefert ein Beispiel, wie bildlich dargestellte Emotionen zur Vermittlung eingesetzt werden. Auf Textebene wird mit der Aussage *niemand versteht etwas* (BM: 18) eine Erklärung gegeben, warum es überhaupt schlimm ist, dass das Buchstabenmonster die Buchstaben und Wörter frisst. Sprachlich sachlich festgehalten, spiegelt sich die Bedeutung dieser Aussage umso emotionaler in dem Bild wider. In den Gesichtern der Menschen ist Wut, Ärger und Verzweiflung über das Nichtverstehen-Können zu erkennen. Auf Beispiele für die bildliche Darstellung von positiven Emotionen (vgl. BM: 11, 22) sei an dieser Stelle nur hingewiesen, da sie nach demselben Muster funktionieren.

Neben der Emotionalisierung über Bilder erfolgt eine Emotionalisierung des Themas Sprache auch über die Textebene. In Anlehnung an Jahrs Ausführungen über Lexeme als Emotionsträger (vgl. Jahr 2000: 86-90) kann hier die Verwendung bestimmter Lexeme im Kontext der Geschichte als Ausdruck von Emotionalität gewertet werden. So werden die Buchstaben vom Monster nicht einfach gefressen, sondern *verschlungen* (BM: 9, 21). Hinzu kommt, dass es nicht nur *ganze Wörter verschlingt* (BM: 9), sondern zusätzlich auch noch ausgerechnet die *fettesten Buchstaben* (BM: 9). Durch diese Wortwahl erscheint das Buchstabenmonster als besonders gemeiner und bedrohlicher Gegenspieler von Herrn Punkt. Verstärkt wird dies, indem der *bestohlene* (BM: 12) Herr Punkt auch als bemitleidenswert dargestellt wird, wenn er *jammert* (BM: 11), dass neue Wörter erfunden werden müssen. Die Wahl der Lexeme ist dabei der Strategie der Emotionalisierung zuträglich, denn diese sind im Gesamtzusammenhang der Geschichte emotional belegt und fördern dadurch auf Rezipientenebene eine Einordnung der Figuren in ‚gut‘ und ‚böse‘. Diese führt wiederum dazu, dass ein Gefühl der Spannung bei den Rezipienten hervorgerufen wird (vgl. Gansel 2003: 45)⁸². Folgt man Jahrs Ausführungen (vgl. Jahr 2005: 309, 314)

⁸² Der Vollständigkeit halber sei hier erwähnt, dass dieses Gefühl der Spannung gegen Ende des Buchs gelöst wird, wenn das Buchstabenmonster gekitzelt wird und vor lauter Lachen alle Buchstaben wieder ausspuckt. Es erscheint dann nicht mehr bedrohlich. Die zuvor durch das Verhalten des Buchstabenmonsters hervorgerufenen (negativen) Emotionen kehren sich um.

zur Bedeutung von Emotionen in Texten, so kann angenommen werden, dass in allen genannten Beispielen die bildlich dargestellten und die über die Textebene vermittelten Emotionen dazu beitragen, das dargestellte Wissen über Sprache in einen Kontext zu setzen und zu bewerten. Nach Jahrs Annahme hieße das auch, dass das sprachbezogene Wissen ansprechender und interessanter für die Rezipienten wird, da sie die Gefühle der Figuren wahrnehmen und dadurch ein emotionales Miterleben stattfindet. Durch dieses wird das vermittelte Wissen in einen lebensnahen, nachvollziehbaren Zusammenhang mit der Welt und dem eigenen Leben gebettet. Es zeigt sich zudem, dass vor allem das textsortenspezifische Merkmal Bild und die literarischen Merkmale Figuren und Figurenkonstellation eine unterstützende Rolle bei der Strategie der Emotionalisierung spielen. Daneben ist auch die Fiktionalität als literarisches Merkmal von Bedeutung. Denn auch durch sie wird es möglich, das sprachbezogene Wissen durch die Einführung von fiktionalen Figuren (neben dem Monster auch ein sprechender Vogel) in einen für die Rezipienten ungewöhnlichen, spannenden und somit interessanten Kontext einzubetten.

8.2.2 Aufzeigen des Nutzens und der Wichtigkeit

Die beiden von Niederhauser beschriebenen Strategien, bei denen der Nutzen und die Wichtigkeit einer Wissenschaft betont werden (siehe Kapitel 5.4.2), finden sich in dem Bilderbuch nur ansatzweise wieder. So wird weder auf den Nutzen noch auf die Wichtigkeit des sprachbezogenen Wissens und der Sprache insgesamt explizit bzw. metasprachlich hingewiesen. Auch eine ‚Mystifizierung‘ des Themas Sprache ist nicht feststellbar. Vielmehr werden die Wichtigkeit und der Nutzen in *Das Buchstabenmonster* mittels des Zusammenspiels von Bildern, der Figurenkonstellation, der Handlung und der Strategie der Emotionalisierung, die eine wichtige und unterstützende Rolle bei dieser Strategie spielt, aufgezeigt. So lässt beispielsweise das in verschiedenen Bildern (vgl. BM: 7, 12) dargestellte Entsetzen, mit dem Herr Punkt auf das Fehlen der Buchstaben, das Buchstabenmonster und dessen Fressen reagiert, darauf schließen, dass die Buchstaben und Wörter etwas sehr Wichtiges sind. Hinzu kommt, dass die bildliche Darstellung von negativen Emotionen – wütende, verzweifelte und ahnungslose Gesichter (vgl. BM: 18) – die durch den Text transportierte Konsequenz des Abhandenseins von Sprache *niemand versteht etwas* (BM: 18) ver-

deutlich und somit indirekt dazu beiträgt, die Wichtigkeit und den Nutzen der Sprache hervorzuheben. Wie wichtig die Sprache für die Menschen ist, zeigt sich auch, als es gelingt, das Buchstabenmonster dazu zu bringen, die gefressenen Wörter und Buchstaben wieder auszuspucken. Die Freude darüber wird sowohl sprachlich durch *Bravo!* (BM: 24) -Rufe als auch durch die Abbildung der fröhlichen Gesichter der Menschen ausgedrückt.

Wie sich gezeigt hat, wird über die Figurenkonstellation und die Handlungen bzw. Reaktionen der Figuren Emotionalität erzeugt, die wiederum zum Aufzeigen der Wichtigkeit der Sprache beiträgt. Indem dargestellt wird, dass Herr Punkt die Wörter sammelt, wird ein Besitzverhältnis aufgezeigt, was sich im Text selbst durch Herrn Punkts Aussage: *Diese Wörter gehören mir!* (BM: 12) manifestiert. Das Buchstabenmonster frisst nun Herrn Punkts Buchstaben ohne dessen Erlaubnis und hört auch nach mehrmaliger Aufforderung nicht auf, wodurch sich die durch das Buchstabenmonster empfundene Bedrohung zusätzlich steigert. Führt man sich nun vor Augen, wofür die Figuren in der Geschichte stehen – Herr Punkt für die ‚Ordnung‘ der Sprache und das Buchstabenmonster für die ‚Zerstörung‘ der Sprache – so wird ihre Bedeutung und die durch sie erzeugte Emotionalität für den Vermittlungsprozess deutlich. Über diese polarisierende Darstellung der Figuren erscheint Sprache als wichtig und schützenswert und Sprachzerstörung als falsch und bedrohlich.

Im Gegensatz zu non-fiktionalen Texten werden in dem Bilderbuch also textsortenspezifische und literarische Merkmale wie Bilder, Figuren, deren Handlungen und Emotionen eingesetzt, um die Nützlichkeit und Wichtigkeit von sprachbezogenem Wissen bzw. Sprache aufzuzeigen. Somit kann auf explizite, metasprachliche Hinweise, wie Niederhauser es für sein non-fiktionales Korpus feststellt, verzichtet werden.

8.2.3 Starke Vereinfachung

In dem Bilderbuch fällt auf, dass das vermittelte sprachbezogene Wissen stark vereinfacht dargestellt wird. Diese Vereinfachung zieht sich durch das gesamte Buch. Dabei wirken einige der angewendeten Vermittlungstechniken maßgeblich mit, weshalb davon ausgegangen wird, dass es sich bei der Vereinfachung um eine Vermittlungsstrategie handelt, die hier ergänzt werden muss. Die Strategie der Vereinfach-

ung wird zum einen durch die thematisch und inhaltlich stark eingegrenzte Auswahl des vermittelten sprachbezogenen Wissens (siehe Kapitel 7.1) unterstützt. Zum anderen ergibt sie sich durch einige der bereits beschriebenen Vermittlungstechniken wie die Redundanz, die Wahl der einfachen, eindeutigen und einleuchtenden Beispiele sowie die Einführung von gängigen Adjektiven als Kategorien. Die Vereinfachung zeigt sich auch in einer Vergegenständlichung der auf begrifflicher Ebene abstrakten Lexeme *Wort* und *Buchstabe*. Diese werden auf Textebene als Sache, die man sammeln und besitzen kann (vgl. BM: 12), beschrieben. Außerdem wird den Rezipienten vermittelt, dass es sich bei ihnen um ganz konkrete, materielle Gegenstände handelt, die man bestellen kann (vgl. BM: 10) und die in Kisten angeliefert werden (vgl. BM: 16). Auch die Tatsache, dass sich die metasprachlichen Erklärungen in Grenzen halten und nur von *Buchstaben* und *Wörtern*, nicht aber beispielsweise von Silben gesprochen wird, weist auf die Strategie der Vereinfachung hin. Als weiteres deutliches Anzeichen dieser Strategie kann der bereits in der thematischen Analyse aufgezeigte und mit der erst beginnenden Entwicklung des metakommunikativen Bewusstseins erklärbare Verzicht auf Fachwörter gedeutet werden (siehe Kapitel 7.4). An Thieles Aussage, dass bei einem Bilderbuch sowohl bei dem Text als auch bei den Bildern die Einfachheit im Vordergrund stehe (vgl. Thiele 2000: 228f.), zeigt sich, dass die hier festgestellte Strategie der teilweise starken Vereinfachung in Zusammenhang mit der Textsorte Bilderbuch steht.

9 Die Grammatik ist ein sanftes Lied – Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien

9.1 Vermittlungstechniken

9.1.1 Fachwörter

Die in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* verwendeten Fachwörter werden fast ausschließlich im Rahmen der Vermittlung von grammatischem Wissen angeführt. Dabei werden die verwendeten Fachtermini auf verschiedene Weise erklärt. So findet sich häufig die von Fiebig beschriebene Technik der Übersetzung fremdsprachiger Fachwörter ins Deutsche. Das lateinische Wort und die deutsche Übersetzung werden genannt, wobei die Reihenfolge keine Rolle spielt, wie folgende Textstellen belegen: *Das sind die Tätigkeitswörter, die Verben* (GSL: 103), *die Präpositionen, die Ortsbestimmungen* (GSL: 113). Daneben werden zur inhaltlichen Bestimmung der Begriffe, so wie es Niederhauser auch für populärwissenschaftliche Texte festgestellt hat, Definitionen gegeben, wie sich exemplarisch an der Erläuterung der Zeitform des Präteritums zeigen lässt: *Die Vergangenheit: In ihrem Reich befindet sich das, was zu Ende ist und nicht wiederkehrt* (GSL: 111). Es fällt auf, dass die Definition einerseits sehr kurz und andererseits inhaltlich poetisch ausgedrückt ist, was auf die starke Einbindung in die fiktionale Geschichte zurückgeführt werden kann.

Eine weitere Technik zur Erläuterung von Fachwörtern besteht darin, sie zu definieren, indem ihre Funktion und ihre Beziehung zu anderen Fachwörtern dargestellt wird:

Im Allgemeinen ist das erste Wort in einem Satz das Subjekt, der Satzgegenstand. Es sagt dir, wer oder was etwas tut. Das Substantiv, das an zweiter Stelle steht, ist das Objekt, die Ergänzung des Gedankens, den das Verb einleitet, es vervollständigt den Satz. (GSL: 108)

Teilweise werden die Fachwörter auch genannt, übersetzt und anhand eines Beispielwortes erklärt, ohne die Bedeutung, beispielsweise durch eine Paraphrase, noch einmal explizit zu machen: *die Präpositionen, die Ortsbestimmungen: nach Paris gehen, aus New York zurückkommen* (GSL: 113).

Des Weiteren finden sich Erläuterungen, bei denen die genannten Techniken (Fachwort, Übersetzung, Beispielwörter, Definition über Funktion) kombiniert werden,

wie folgende Textstelle zeigt, an der Jeanne in der *Wortfabrik* verschiedene Automaten für Wortarten entdeckt:

Einen für die Ausrufe, die Interjektionen (Oh! Gut! Verdammt!), und einen für die Bindewörter, die Konjunktionen (aber, und, oder, denn, weil...). Bei ihnen konnte man sich lauter kleine Wörter holen, die dabei helfen, die verschiedenen Teile des Satzes miteinander zu verbinden.
(GSL: 114)

Nur an einer Stelle des Buchs wird die von Niederhauser als selten beschriebene Technik der Anknüpfung „an die Wortform oder an durch dieses Wort ausgelöste sprachliche Assoziationen“ (1999: 148) eingesetzt:

*Plötzlich sah ich sie: »sein« und »haben«. Oh, sie waren rührend! Sie hasteten von einem Verb zum andern und boten ihre Dienste an: »Braucht ihr keine Hilfe? Wollt ihr keine Unterstützung?«
»Hast du gesehen, wie hilfsbereit sie sind? Deshalb nennt man sie die Hilfsverben [...]«. (GSL: 104)⁸³*

Es kann festgehalten werden, dass in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* verschiedene der in der Forschungsliteratur dargestellten Techniken in Kombination eingesetzt werden. (Kurz-)Definitionen und Übersetzungen, wie sie von Niederhauser und Fiebig beschrieben werden, bilden jedoch den Schwerpunkt der eingesetzten Techniken zur Erläuterung von Fachwörtern. Die von Jung (2001: 278) genannten metasprachlichen Hinweise, dass es sich um Fachwörter handelt, werden in dem Buch nicht eingesetzt. Außerdem wird auf Synonyme, Paraphrasen und Klammern, wie sie zum Teil Niederhauser, Fiebig und Jung beschreiben, weitestgehend verzichtet. Ergänzt werden muss in diesem Zusammenhang allerdings, dass unter anderem auch Beispielwörter in Klammern zur Erklärung von Fachwörtern hinzugezogen werden⁸⁴.

Damit wird bereits in diesem Abschnitt auf die Bedeutung der Vermittlungstechnik der Beispiele hingewiesen, die im nachfolgenden Kapitel thematisiert wird.

9.1.2 Beispiele

Einige der in dem Buch vorkommenden Beispiele wurden bereits im vorigen Kapitel erwähnt. Wie sich gezeigt hat, handelt es sich dabei um Wortbeispiele, die der als

⁸³ Hier gibt es auch Hinweise auf die Vermittlungstechnik der Anthropomorphisierung, auf deren Rolle in Kapitel 9.1.4 ausführlich eingegangen wird.

⁸⁴ Fiebig zitiert zwar in ihrem Aufsatz im Abschnitt zur ‚Erklärung durch Paraphrasierung‘ eine Textstelle, an der auch Beispiele angeführt werden (vgl. Fiebig 1995: 79), allerdings stellt sie nicht explizit heraus, ob und wie diese neben der Paraphrasierung zur Erläuterung des Fachwortes beitragen.

Fachwort genannten Wortart entsprechen. Wie sich an weiteren Textstellen erkennen lässt, werden auch andere Beispiele zur Veranschaulichung von zuvor erwähnten oder erläuterten Fachwörtern herangezogen, die häufig etwas ausführlicher ausfallen. Belegen lässt sich dies unter anderem bei der Erläuterung des Begriffs ‚Etymologie‘:

»Die Etymologie erzählt die Herkunft der Wörter. Das Wort ›Ferien‹ zum Beispiel kommt vom lateinischen feriae, das bedeutet ›arbeitsfreie Tage‹, und es ist verwandt mit dem lateinischen Wort festus, von dem unser ›festlich, feierlich‹ abstammt. Ihr seht, dass Ferien und Fest etwas miteinander zu tun haben. [...]« (GSL: 39f.)

Der enge Bezug zwischen Beispielen und Erklärungen von Fachwörtern wird auch deutlich, wenn die Funktionsweise von Pronomen erklärt wird:

›Ich‹, ›du‹, ›diese‹, ›dasjenige‹, ›ihr‹. [...] Das ist der Stamm der Pronomen. [...] Anstatt zum Beispiel zu sagen: ›Jeanne und Thomas haben Schiffbruch erlitten, Jeanne und Thomas sind auf einer Insel gelandet, wo Jeanne und Thomas wieder sprechen lernen...‹, anstatt also immer wieder ›Jeanne‹ und ›Thomas‹ zu wiederholen, sagt man besser ›sie‹. (GSL: 77f.)

Indem an beiden Textstellen explizit darauf hingewiesen wird, dass es sich um ein Beispiel (zum Beispiel) (vgl. auch GSL: 68) handelt, wird ansatzweise Jahrs Forderung nachgekommen, das Verhältnis zwischen allgemeinem Sachverhalt und untergeordnetem Beispiel für die Rezipienten deutlich zu machen (vgl. Jahr 2001: 245).

Neben den zitierten Textpassagen können auch die Sätze, an denen Jeanne gegen Ende der Geschichte die richtige Verwendung der Grammatik übt, als Beispiel aufgefasst werden. Mit deren Hilfe wird das zuvor vermittelte grammatische Wissen ganz konkret umgesetzt und dadurch für die Rezipienten veranschaulicht. In der *Wortfabrik* sucht sich Jeanne dafür zunächst die Beispielwörter *Blume*, *Rhinozeros*, *fressen*, *anknabbern* (GSL: 105f.) aus und formt daraus verschiedene Sätze. Da sich dieses Beispiel über mehrere Seiten zieht, werden hier zwei exemplarische Belege angeführt:

»Das Rhinozeros fressen die Blume.« [...] Da machte sich »anknabbern« bemerkbar. [...] »Fressen« musste zur Seite rücken und »anknabbern« legte sich an seine Stelle: »Das Rhinozeros anknabbern die Blume«. Jetzt hatte ich zwei Sätze, einen mit einem einfachen Verb und einen mit einem Verb, das seinen Zusatz an sich klammerte.
»Nun zum letzten Schritt, wir werden die Verben datieren. ›Fressen‹ und ›anknabbern‹ ist zu unbestimmt. Man erfährt nicht, wann das geschehen ist! Sie müssen eine Zeitform bekommen. [...]« (GSL: 108f.)

»Das Rhinoceros frisst die Blume.« »Das Rhinoceros knabbert die Blume an.« Erst jetzt entdeckte ich das Schild UHR FÜR DIE GEGENWART; DAS PRÄSENS. [...]

Die Uhr daneben stellte sich selbst als eine der Uhren der Vergangenheit, des Präteritums, vor. [...] Ich warf mein Blatt in den Schlitz. Als es wieder herausfiel, las ich: »Das Rhinoceros fraß die Blume.« »Das Rhinoceros knabberte die Blume an.« [...] Ich ging zur nächsten Uhr, der Uhr der Zukunft. [...] Wieder schob ich mein Blatt hinein und diesmal stand, als es herauskam, darauf: »Das Rhinoceros wird die Blume fressen.« »Das Rhinoceros wird die Blume anknabbern.« Meine beiden Verben hatten wieder ihre Grundform angenommen und sich das Verb »werden« zur Hilfe gerufen. (GSL: 110f.)

An diesen Zitaten zeigt sich neben der veranschaulichenden Funktion auch, wie sich die Beispiele in die Geschichte einfügen.

9.1.3 Redundanz

In Bezug auf die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen hält sich die Redundanz in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* in Grenzen. Zu Beginn des Buchs werden einige grammatische Begriffe (vgl. GSL: 11f.) erwähnt, die im Fortgang der Geschichte in der *Fabrik der Wörter* dann noch einmal in Zusammenhang mit den bereits erwähnten Beispielsätzen aufgegriffen werden (vgl. GSL: 104f., 110f.). Auch einige der Begriffe (vgl. GSL: 94), die von der Figur Frau Regelhuber verwendet werden, aber aufgrund ihrer theoretischen und fachsprachlichen Erklärungen schwer verständlich bleiben, werden am Ende in der *Wortfabrik* wiederholt und erläutert (vgl. GSL: 110f.). Die Redundanz setzt sich demnach aus einer einfachen Wiederholung der Begriffe auf sprachlicher Ebene (Rekurrenz)⁸⁵ und einer inhaltlichen Wiederaufnahme und Erweiterung des grammatischen Wissens zusammen. So werden beispielsweise die Wortarten, die im Rahmen der Geschichte auf dem *Wörtermarkt* und in der *Stadt der Wörter* vermittelt werden, später in der *Fabrik der Wörter* wieder aufgegriffen, wobei dann nicht mehr deren Funktion, sondern deren Stellung im Satz im Vordergrund steht.

⁸⁵ Es handelt sich in diesem Fall eher um eine schwache Form der Rekurrenz. Schwach deshalb, weil zuweilen etliche Seiten zwischen den Wiederholungen derselben Wörter liegen. Eine so starke Kohäsion wie in *Das Buchstabenmonster* stellt sich daher nicht ein.

9.1.4 Anthropomorphisierungen

In diesem Buch wird die Technik der Anthropomorphisierung häufig zur Vermittlung von sprachbezogenem Wissen eingesetzt. Sie wird verwendet, um grammatisches Wissen, beispielsweise über Wortarten und deren Beziehungen untereinander, verständlich zu machen. Dies zeigt sich in der Geschichte besonders bei dem Besuch der *Stadt der Wörter* (vgl. GSL: 69-74). Indem nicht nur einzelne menschliche Eigenschaften auf die Wörter übertragen werden, sondern auch menschliche Verhaltensweisen, kommt es zu einer besonders anschaulichen und nachvollziehbaren Erläuterung der Beziehungen zwischen den Wörtern. So heiratet zum Beispiel das Substantiv *Haus* das Adjektiv *verhext* (vgl. GSL: 70-72), um ihre Zusammengehörigkeit zu präsentieren. Im Standesamt kommt es zu einem Streit, weil sich zwei andere *Häuser* die gesteigerten Formen des Adjektivs *verhext* gekauft haben und das *verhexteste Haus* somit am besten abschneidet, woraufhin die anderen *beleidigt* sind (vgl. GSL: 73).

Anhand der Anthropomorphisierungen wird den Rezipienten die Beziehung zwischen Adjektiv und Substantiv sowie die Bedeutung der Komparation deutlich gemacht, auch wenn dieser Begriff nicht explizit genannt wird. Auch an nachstehender Textstelle zeigt sich, wie die Übertragung menschlicher Eigenschaften auf Wörter zur Erklärung des sprachlichen Phänomens der Homonymie eingesetzt wird, ohne dass dieses Fachwort jedoch verwendet wird:

Jedes Wort ist stolz auf seine Einmaligkeit. Umso ärgerlicher ist es, wenn es sein Double trifft, das sich nur durch sein Geschlecht, den Artikel, von ihm unterscheidet. Vor allem die männlichen Wörter sind in ihrer Eitelkeit gekränkt, wenn ihnen ihre weibliche oder sächliche Gestalt begegnet. (GSL: 75f.)

Die Homonyme *Tau*, *Tor*, *Leiter*, *Marsch*, *Heide* und *See* (GSL: 76) wollen sich daraufhin beschweren, doch *der Beamte, da er ein besonnener Mann war, lehnte den Einspruch ab. Er war der Ansicht, dass das Geschlecht ausreiche, um sie voneinander zu unterscheiden und jedem von ihnen seine Einmaligkeit zu garantieren* (ebd.).

Wie sich an den Textstellen zeigt, werden Anthropomorphisierungen, ähnlich wie in der Forschungsliteratur von Lakoff/Johnson, Kohl und mit Einschränkungen von Stocker beschrieben, eingesetzt, um den Rezipienten einige sprachliche Phänomene nahe zu bringen. Dabei ist auffällig, dass dem zu beschreibenden Gegenstand (Wörter, Sprache) nicht nur einzelne menschliche Eigenschaften zugeschrieben werden,

sondern auch menschliche Handlungen, wie z. B. streiten und heiraten. Diese anthropomorphisierten Handlungen der Wörter finden zudem an Orten statt, die an Plätze der realen Welt erinnern. So gibt es neben der *Stadt der Wörter* (vgl. GSL: 62ff.) mit einem *Krankenhaus* (vgl. GSL: 82f.), in dem erkrankte Wörter sich regenerieren können, auch den *Wörtermarkt* (vgl. GSL: 36ff.), auf dem Einkäufe getätigt werden können und eine *Fabrik* (vgl. GSL: 101ff.), in der die Wörter zur Verwendung auf Abruf bereitstehen.

Es zeigt sich, dass der Einsatz der Technik der Anthropomorphisierung in dem Maße und in der Form, wie er für das Buch beschrieben werden kann, eng mit dem literarischen Merkmal der Fiktionalität zusammenhängt. Erst damit wird die Erschaffung einer fiktiven ‚Wort-Parallelwelt‘ möglich, die nur im Rahmen der fiktiven Geschichte glaubwürdig ist. Vergleicht man diese Form der Anthropomorphisierung mit der, die Stocker im Rahmen ihrer auf technische Vorgänge bezogenen Untersuchung beschreibt, dann bestätigt sich Kohls Ausführung, dass die Vermenschlichung von Nichtmenschlichem in allen Graden und Formen möglich und auf keine einzelne Textsorte beschränkt sei (vgl. Kohl 2007: 38).

Festzuhalten ist, dass die Technik der Anthropomorphisierung in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* eingesetzt wird, um das teilweise abstrakte grammatische Wissen auf fantasievolle, geschickte und nachvollziehbare Weise zu vermitteln. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die (angestrebte) Wirkung dieser Anthropomorphisierungen in der Geschichte durch die Hauptfigur Jeanne deutlich gemacht wird, indem sie nach dem Besuch der *Stadt der Wörter* anmerkt:

Substantive, Artikel, Adjektive, Pronomen, Adverbien...früher waren es Begriffe für mich gewesen, jetzt tauchten sie langsam aus dem Nebel auf und nahmen Gestalt an. Ich wusste jetzt für alle Zeiten, dass die Wörter in Stämme gegliederte lebendige Wesen sind, die unsere Achtung verdienen und die, wenn man ihnen ihre Freiheit lässt, ein ebenso reiches Leben führen wie wir, mit einer ebenso großen Sehnsucht nach Liebe, mit einer ebenso heftigen geheimen Leidenschaft und mit einer lustvolleren Fantasie. (GSL: 79f.)

9.1.5 Metaphern und Vergleiche

Abgesehen von den Anthropomorphisierungen werden nur an einigen wenigen Stellen des Buchs Metaphern und Vergleiche verwendet, um sprachbezogenes Wissen zu

vermitteln. Der Einsatz und die veranschaulichende Funktion von Metaphern als Vermittlungstechnik zeigt sich an folgender Textstelle dennoch deutlich:

»Sätze sind Weihnachtsbäume. Du hast zuerst nur die nackte Tanne, und dann schmückst du sie, du behängst sie mit allem, was dir gefällt...bis sie umfällt. Vorsicht mit dem Satz: Wenn du ihn mit Girlanden und Kugeln, ich meine mit Adjektiven, Adverbien und Relativsätzen, überlädst, dann kann auch er zusammenbrechen.« (GSL: 115)

Wie Vergleiche als Vermittlungstechnik eingesetzt werden, zeigt sich an der Stelle des Textes, an der die Notwendigkeit der Grammatik sowohl innerhalb der Geschichte für Jeanne als auch außerhalb der Geschichte für die Rezipienten folgendermaßen verständlich gemacht wird: *»Ihr seht, mit den Wörtern ist es wie mit den Noten. Es genügt nicht, dass man sie anhäuft. Ohne Regeln keine Harmonie. [...] Die Musik braucht die Tonlehre, wie die Sprache die Grammatik braucht [...]« (GSL: 60)⁸⁶.*

Den als Technik eingesetzten Vergleichen und Metaphern kommt die Funktion zu, die auch von Ballstaedt, Brünner, Niederhauser und Biere/Liebert (siehe Kapitel 5.3.6) beschrieben wird: Die Veranschaulichung von abstraktem sprachbezogenen Wissen erfolgt, indem ein Bezug zu etwas vermeintlich Bekanntem – hier das Schmücken eines Weihnachtsbaums und die Tonlehre – aus anderen thematischen Bereichen hergestellt wird (vgl. z. B. auch GSL: 67).

9.1.6 Visuelle Hervorhebungen

Für das Buch muss neben den beschriebenen Vermittlungstechniken eine weitere ergänzt werden, die als visuelle Hervorhebung der Fachwörter bezeichnet werden kann. Die verwendeten Fachwörter und deren deutsche Übersetzungen sind in dem Buch kursiv gesetzt (vgl. z. B. GSL: 66-69)⁸⁷. Dadurch werden sie vom restlichen Schriftbild abgehoben und ihre Wichtigkeit wird signalisiert. Die Funktion dieser Hervorhebungen besteht darin, die Rezipienten zu unterstützen, die zentralen Begriffe des beschriebenen Sachverhaltes zu erkennen und dadurch das vermittelte Wissen strukturieren zu können.⁸⁸

⁸⁶ Durch diese Metapher erklärt sich auch der Titel des Buchs *Die Grammatik ist ein sanftes Lied*.

⁸⁷ Die Fachwörter sind in dieser Arbeit aufgrund der Zitierweise innerhalb der Zitate nicht kursiv gesetzt, siehe auch die in Kapitel 9.1.1 zitierten Textstellen.

⁸⁸ Vgl. auch Groeben, der in Bezug auf die Textverständlichkeit ähnliche Funktionen von Hervorhebungen innerhalb eines Textes formuliert (1982: 246f.).

9.2 Vermittlungsstrategie

9.2.1 Strategie der Emotionalisierung

Die Strategie der Emotionalisierung wird in dem Buch eingesetzt, um Sprache insgesamt interessanter zu machen und als etwas Wertvolles, Wichtiges und Schönes darzustellen. Im Zuge dessen erscheint dann auch das grammatische Wissen, als Teil des Themenkomplexes Sprache, als wertvolles Wissen.

Im Folgenden wird deshalb aufgezeigt, wie sich die Emotionalisierung des gesamten Themas Sprache in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* gestaltet. Bei dieser Strategie spielt es eine wesentliche Rolle, dass neben dem sprachbezogenen Wissen auch die bereits bei der thematischen Analyse angesprochenen Meinungen über und Einstellungen zu Sprache in die Handlung der Geschichte eingebettet und vermittelt werden. Daneben tragen auch einige der bereits beschriebenen Techniken zur Strategie der Emotionalisierung bei. Dazu gehören z. B. Anthropomorphisierungen, die nicht nur eingesetzt werden, um grammatisches Wissen zu veranschaulichen, sondern auch um Sprache insgesamt in einen emotionalen Kontext zu setzen (vgl. Kohl 2007: 38) und ein bestimmtes Bild von Sprache bzw. Wörtern zu vermitteln. So gibt es beispielsweise *Wörter, die traurig sind* (GSL: 66) oder die als *bedauernswert* (GSL: 74) oder *stolz* (GSL: 75) beschrieben werden. Auch an folgender Stelle wird die Bedeutung von Anthropomorphisierungen für die Emotionalisierung des Themas Sprache deutlich: *Und wie sich diese Wörter darüber freuten, dass sie aus der Vergessenheit zurückgeholt wurden! Sie reckten und streckten sich, manche waren wahrscheinlich seit Jahren nicht mehr an die frische Luft gekommen* (GSL: 52). In diesem und dem folgenden Beispiel werden Wörter als empfindende Wesen dargestellt, die in ihren Handlungsweisen, Eigenschaften und Gefühlen den Menschen in nichts nachstehen: *Sie legten sich auf meine Haut [...]. Am liebsten hätte ich meinen ganzen Körper damit bedeckt [...]. Ich bin sicher, sie hätten mich taktvoll und verlockend gestreichelt, wie es die Art der Wörter ist* (GSL: 29f.). Durch die Hauptfigur Jeanne wird an dieser Stelle ein positives, emotionales Bild von Wörtern als liebenswerte Wesen vermittelt. Gleichzeitig werden die Anthropomorphisierungen auch eingesetzt, um

Wörter bzw. Sprache als etwas Greifbares, Gegenständliches (vgl. GSL: 28)⁸⁹ und durch die Übertragung menschlicher Handlungen (z. B. streicheln) letztlich als etwas Lebendiges mit Gefühlen (vgl. GSL: 64), und nicht als etwas Abstraktes, das nur über die Wortbedeutung an Kontur gewinnt, darzustellen. Damit wird den Rezipienten ermöglicht, eine Beziehung zu Sprache respektive zu Wörtern aufzubauen, die nicht nur über die Verstandesebene, sondern vor allem über die Gefühlsebene hergestellt wird.

Ähnlich wie Anthropomorphisierungen werden auch Vergleiche nicht nur eingesetzt, um sprachliche Phänomene oder Sachverhalte zu erläutern und zu veranschaulichen, sondern stellenweise auch, um Meinungen über und Einstellungen zu Sprache bzw. Wörtern zu vermitteln: *Unsere Lieblingswörter gehören zu unseren innersten Angelegenheiten, so wie die Farbe unseres Bluts* (GSL: 24). Dieser Vergleich, als Teil der Strategie der Emotionalisierung, wird genutzt, um den Rezipienten über die Hauptfigur aufzuzeigen, wie wichtig und wertvoll Wörter für Menschen sein können.

Neben den Anthropomorphisierungen und Vergleichen wird auch über die Handlung bzw. die handelnden Figuren emotionalisiert. Dies erfolgt einerseits durch die Darstellungen der jeweiligen Meinung und der Einstellung der Figuren zu Sprache. Frau Regelhuber und Nekrol vertreten eine unemotionale, rationale Einstellung, dagegen wird durch Jeanne, Kasimir und Frau Preisendanz eine emotional geprägte vermittelt. Andererseits wird durch diese Darbietung „entgegengesetzte[r] Wertsysteme“ (Gansel 2003: 45) von Sprache, die sich in der Konfrontation der „klar voneinander abgrenzbare[n], profilierte[n] Charaktere“ (Gansel 2003: 45; Hervorhebung im Original) äußert, Spannung erzeugt. Diese kann als Auslöser für ein emotionales Miterleben auf Rezipientenseite angesehen werden (vgl. Kaminski 1982: 40f.)⁹⁰. Um zu verdeutlichen, wie das Thema Sprache über die Figurenebene konkret emotionalisiert wird, um damit bei den Rezipienten eine positive Einstellung zum Thema Sprache hervorzurufen, werden im Folgenden die Figuren und die durch sie vertretenen polarisierenden Meinungen dargestellt.

⁸⁹ Auch mittels anderer Techniken werden in dem Buch Wörter als etwas Greifbares dargestellt. So wird beispielsweise auch anhand folgenden Vergleichs eine Materialität der Wörter vermittelt: *Ein Wort, das auf dem grünen Wasser schwamm, platt wie eine Qualle oder eine Flunder* (GSL: 28).

⁹⁰ Im *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* wird der Zusammenhang zwischen Emotionen und Spannung folgendermaßen beschrieben: „Der Begriff ‚Spannung‘ kennzeichnet [...] auch den dadurch hervorgerufenen emotionalen Zustand von Rezipienten“ (2003: 464).

Die Lehrerin Preisendanz ist die erste Figur, anhand derer eine positive, emotionale Meinung über Sprache vermittelt wird. So sagt sie zu den Kindern: »[...] *Eure Sprache ist eure Heimat. Lernt sie und erfindet sie neu. Sie wird euer ganzes Leben lang euer engster Freund sein.*« (GSL: 9). Hier werden zwei Metaphern eingesetzt, um den Rezipienten die enge und wichtige Beziehung zwischen Menschen und Sprache zu verdeutlichen. Dabei sind die Wörter *Heimat* und *engster Freund* emotionstragende Lexeme⁹¹, die einen emotionalen Anknüpfungspunkt für die Rezipienten schaffen. Die zitierte Aussage von Frau Preisendanz erfolgt im Kontext einer Unterrichtsstunde, in der sie ein Gedicht analysiert (vgl. GSL: 8-12). Ihre Begeisterung für Sprache und Wörter wird den Rezipienten unter anderem dadurch vermittelt, dass sie vom ›*Zauber der Wörter*‹ (GSL: 11) spricht.

Auch über die Figur des Monsieur Kasimir wird den Rezipienten eine emotionale Einstellung zu Sprache kommuniziert, wie sich an dieser Textstelle exemplarisch belegen lässt:

»*Fünfundzwanzig! Fünfundzwanzig Sprachen sterben jedes Jahr! Sie sterben, weil sie nicht mehr gesprochen werden. Und die Dinge, die diese Sprache bezeichnen, verschwinden mit ihnen. Deswegen dringen die Wüsten immer weiter vor. Ihr seid gewarnt! Die Wörter sind die Motoren des Lebens. Wir müssen sie hegen und pflegen.*« (GSL: 46)

Die Besorgnis, die sich in dieser Aussage Monsieur Kasimirs äußert, zeigt auf, dass auch er Sprache als unersetzlich und (lebens-)wichtig ansieht. Besonders deutlich wird dies anhand der ausgesprochenen Warnung und der Metapher (*Motoren*). Die Auswahl der Verben *hegen* und *pflegen* impliziert in diesem Zusammenhang zudem, dass es sich bei der Sprache um etwas Wertvolles handelt, das man dementsprechend behandeln sollte. Diese Meinung wird in einen Kontext gebettet, der durch die Einbeziehung des Themas ‚sterben‘ stark „gefühl[s]appellativ wirk[t]“ (Gansel 2003: 46) und damit bei den Rezipienten eine „Anteilnahme beförder[t]“ (ebd.). Die Gefühlsebene der Rezipienten wird auch durch folgende Textstelle angesprochen, an der dargestellt wird, welche Emotionen das Aussterben der Sprachen bei Monsieur Kasimir hervorruft:

⁹¹ Vgl. hierzu Jahr, die in ihrer Untersuchung einen Überblick über Forschungsarbeiten gibt, die sich mit „emotionale[n] Aspekte[n] von Lexemen“ (vgl. Jahr 2000: 86-93, hier Seite 86) befassen. Dabei weist sie auch darauf hin, dass die Lexeme unter Umständen erst in einem bestimmten Kontext eine emotionale Bedeutung aufweisen, bzw. bestimmte Lexeme eine konnotative Bedeutung haben, denen unter Umständen eine emotionale Zuschreibung implizit ist (vgl. Jahr 2000: 100-103).

Seine Heiterkeit und Freundlichkeit waren mit einem Mal verschwunden, ein Furcht erregender Ernst war an ihre Stelle getreten. Wütend murmelte er vor sich hin, mit einer Hand hielt er den Außenbordmotor, mit der anderen zählte er an seinen Fingern die fünfundzwanzig ab, die jedes Jahr untergingen. (GSL: 47)

Auf ähnliche Art wird das Thema Sprache über die Hauptfigur Jeanne emotionalisiert. Dabei wirkt das literarische Merkmal der Erzählperspektive unterstützend. Da Jeanne die gesamte Geschichte aus der Ich-Perspektive erzählt, wird den Rezipienten ein direkter Einblick in die Gefühls- und Gedankenwelt der Figur gegeben und somit ein besonders emotionaler Zugang zur Geschichte ermöglicht. Die Beteiligung an Jeannes Gefühlen wird auch dadurch unterstützt, dass die Rezipienten direkt von der Hauptfigur angesprochen und so in die Geschichte eingebunden werden (vgl. z. B. GSL: 7, 8, 17, 18, 55), wodurch sich das Identifikationspotenzial mit der Hauptfigur Jeanne erhöht. Ihre Einstellung zu Sprache zeigt sich unter anderem an der Stelle, an der sie sich nach dem Besuch des *Wörtermarkts* an die Rezipienten wendet und erklärt:

Von diesem Augenblick an schämte ich mich für mein früheres Leben, das vor dem Schiffbruch, das Leben einer Armen, eine sozusagen stumme Existenz. Wie viele Wörter habe ich vorher gebraucht? Vielleicht zweihundert oder dreihundert, immer dieselben... Hier, darauf könnt ihr euch verlassen, werde ich reich werden, ich werde mit einem Schatz zurückkehren. (GSL: 40f.)

Durch diese Aussage wird deutlich, welchen Stellenwert Wörter für Jeanne haben. Die Verwendung der positiv belegten Wörter *Schatz* und *reich* im Gegensatz zu dem emotional negativ belegten Wort *schämen*, das sie in Bezug auf ihren kleinen Wortschatz verwendet, unterstreicht dies.

Auch an nachstehender Textstelle, die Jeannes Gedanken und Gefühle während des Schiffbruchs dokumentiert, zeigt sich, wie über ihre Figur bei den Rezipienten ein emotionaler Bezug zu Sprache erzeugt werden soll:

»[...] An was könntest du dich denn anklammern, wenn wir kentern?« [...] »sanft« und »Mut« diese beiden kleinen Wörter, die mir immer wieder Zutrauen gaben und Lust machten, tausend Jahre oder noch länger zu leben. [...] Ich fühlte, wie ich fiel, Sanftmut, und noch einmal Sanftmut, ich hatte den Eindruck, das Wort schwelle durch wiederholtes Aussprechen an, wie die Kehle bestimmter balzender Vögel, ich umschlang es mit meinen Armen, Sanftmut, du meine Boje. (GSL: 23f.)

Im Kontext dieser Notsituation, in der es durchaus um Leben und Tod geht, erscheint das Wort *Sanftmut* als etwas Hilfreiches, Tröstliches, ja sogar als Rettung (*Boje*) aus

der gefährlichen Situation. Exemplarisch wird damit auf die Schönheit (Klang) und den Wert von Wörtern hingewiesen.

Die bis zu dieser Stelle dargestellten Meinungen von Jeanne, Monsieur Kasimir und Frau Preisendanz wirken vor allem im Kontrast zu den Einstellungen zu Sprache von Frau Regelhuber und Nekrol besonders positiv. Indem diese beiden Figuren negativ dargestellt und charakterisiert werden, erscheint auch deren Meinung und Einstellung für die Rezipienten als negativ.

Nekrol wirkt von vornherein bedrohlich. Er will Jeanne entführen, um ihr seine Vorstellungen über die Sprachverwendung aufzuzwingen. An der folgenden Textstelle erklärt Monsieur Kasimir Jeanne, warum Nekrol eine Bedrohung für die Sprache ist:

»Nekrol ist der Gouverneur dieses Archipels, er ist finster entschlossen hier Ordnung zu schaffen. Unsere Liebe zu Wörtern ist ihm unerträglich. [...] Stell dir vor, was er zu mir gesagt hat: ›Alle Wörter sind Werkzeuge, nicht mehr und nicht weniger. Werkzeuge zur Kommunikation. Wie die Autos. Fabrizierte Werkzeuge, nützliche Werkzeuge. Wie kann man sie nur wie Götter anbeten? [...] Im Übrigen gibt es viel zu viele Wörter, ich muss sie unter allen Umständen auf 500 bis 600 reduzieren, auf die, die absolut unerlässlich sind. [...]‹ Von Zeit zu Zeit schickt der Gouverneur Helikopter zu uns, die mit Flammenwerfern ausgerüstet sind, und setzt eine Bibliothek in Brand...« (GSL: 53f.)

Jeanne's Reaktion auf diese Beschreibung Nekrols ist: *Das waren also die berühmten Feinde, die uns bedrohten* (GSL: 54). Durch beide Textstellen wird den Rezipienten deutlich gemacht, wer die guten Protagonisten und wer die bösen Gegenspieler sind und damit auch, welches die ‚richtige‘ Einstellung zu Sprache ist.

Die Figur der Frau Regelhuber vertritt ebenso wie Nekrol eine unemotionale, sachliche Meinung über Sprache. Darauf weisen bereits ihr Name und ihre Aufgabe, *die Einhaltung der pädagogischen Richtlinie zu überprüfen* (GSL: 10), hin. Ihre Einstellung zeigt sich z. B. an folgender Textstelle, an der sie den Unterricht der Lehrerin Preisendanz kritisiert, indem sie ihn mit *Geschwafel, nichts Präzises* (GSL: 12) kommentiert und ihr abschließend mitteilt:

»...Es lohnt sich nicht, weiter zuzuhören. Sie können nicht unterrichten, mein Fräulein. Sie befolgen keine Instruktion des Ministeriums. Keine Strenge, keine Methodik, keine Unterscheidung zwischen dem Erzählenden, dem Beschreibenden und dem Argumentativen.« (GSL: 12)

Indem Jeanne Frau Regelhuber als Skelett (GSL: 14) und ihre Aussagen über Sprache als ebenso unverständlich wie *Chinesisch* (GSL: 14) beschreibt, wird Frau Re-

gelhubers unemotionale Beziehung zu Sprache deutlich gemacht. Auch durch die von Frau Preisendanz geäußerten Zweifel, dass die von Frau Regelhuber verwendeten Begriffe von den Schülern aufgrund ihres Alters nicht verstanden werden (vgl. GSL: 14), wird Kritik an deren Einstellung zu Sprache geübt. Anstatt sich einsichtig zu zeigen, antwortet Frau Regelhuber: »Na und? Haben die jüngeren Schüler keinen Anspruch auf exakten wissenschaftlichen Unterricht?« (GSL: 14) und verstärkt damit ihr negatives Image.

An einer weiteren Textstelle wird Frau Regelhubers Drang nach wissenschaftlicher Korrektheit dargestellt, indem sie dieselbe Fabel, die am Anfang der Geschichte von Frau Preisendanz auf emotionale Weise erklärt wurde, anhand von Fachwörtern erläutert:

Die Verse 27 und 29 bestehen aus zwei erzählenden Satzteilen, die als Agens S1 (Wolf) und als Patiens S2 (Lamm) haben, die Prädikate packen/fressen werden durch die räumliche Bestimmung (Wald) ergänzt. In diesem erzählenden Schlusssatz ist das Nichtgenannte (der Hunger von S2), das schon zu Beginn der Fabel als Movens für die eintretenden Komplikationen eingeführt wird, elliptisch aufgefangen. (GSL: 92)⁹²

Mithilfe von Jeannes wertendem Kommentar über diese Unterrichtsmethode wird erneut betont, wie unangemessen Frau Regelhuber mit der Sprache umgeht:

Morgens brachte man uns bei, die Sprache in Stücke zu schneiden. Und nachmittags brachte man uns bei, diese am Morgen zerschnittenen Stücke zu trocknen, ihnen alles Blut zu entziehen, allen Saft, die Muskeln und die Haut. Am Abend waren nur noch lederne Fetzen übrig [...]. Dann war Frau Regelhuber zufrieden. (GSL: 92f.)

Die deutliche Distanzierung von einem solchen Umgang mit Sprache zeigt sich an Jeannes Reaktion: *Arme Sprache!* (GSL: 93) und indem sie ihn folgendermaßen beschreibt: *Ich nenne die Krankheit, die ich bei Frau Regelhuber entdeckt habe, einfach Angst, panische Angst vor dem Vergnügen an Wörtern* (GSL: 98f.).

Ein anderer emotionaler Anknüpfungspunkt für die Rezipienten wird geschaffen, da die Meinung von Frau Regelhuber in einem schulischen oder schulähnlichen Kontext (Pädagogisches Institut auf der Insel) vermittelt wird. Diese Situation ist den Rezipienten bekannt, sie können möglicherweise an eigene Erfahrungen aus der Schule anknüpfen bzw. Jeannes Kritik an Frau Regelhubers Verwendung komplizierter und unverständlicher Fachwörter nachvollziehen. Die Emotionalisierung des Themas

⁹² Auf Seite 93f. des Buchs finden sich weitere Beispiele für Frau Regelhubers Verwendung von Fachwörtern, die unerklärt bleiben.

Sprache erfolgt somit ein Stück weit auch über die Anknüpfung an Alltagserfahrungen. Da diese in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* nur punktuell eingesetzt wird, ist sie allerdings nicht als eigene Strategie im Sinne der von Niederhauser beschriebenen (siehe Kapitel 5.4.3) anzusehen.

Es kann festgehalten werden, dass über die Strategie der Emotionalisierung ein positives Bild von Sprache vermittelt wird. Wie aus der Darstellung hervorgegangen ist, sind vor allem die verschiedenen literarischen Merkmale Figuren bzw. Figurenkonstellation, die sich daraus ergebende Spannung, aber auch die Erzählperspektive für die Emotionalisierung maßgeblich. Entscheidend ist aber auch der Ausgangspunkt der Geschichte, der Verlust der Sprechfähigkeit der Hauptfigur. Dieser lässt eine Beschäftigung mit grammatischem Wissen überhaupt erst notwendig erscheinen und bildet demnach die Voraussetzung für die beschriebene emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache. Indem über die Emotionalisierung der Wert und die Schönheit von Sprache hervorgehoben werden, wird auch das vermittelte grammatische Wissen in einen positiven Zusammenhang gestellt. Es erscheint nun nicht mehr nur als etwas, was in der oder für die Schule gelernt werden muss, sondern als wichtiger Bestandteil der eigenen Sprache, die schützenswert und schön ist.

10 Die Reise nach Wortsee – Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien

10.1 Vermittlungstechniken

10.1.1 Fachwörter

Fachwörter aus dem linguistischen Bereich stellen in diesem Buch einen großen Teil des vermittelten sprachbezogenen Wissens dar. Dabei zeigt sich, dass für die Erläuterungen dieser Termini einige der in der Forschungsliteratur beschriebenen Techniken angewendet werden.

Die Nennung des Fachwortes verbunden mit einer Definition ist die am häufigsten angewendete Technik. Exemplarisch wird hier die Erläuterung des Begriffs ‚Metonymie‘ angeführt: *Darunter versteht man einen bildhaften Ausdruck, der aus einem räumlichen, zeitlichen oder ursächlichen Zusammenhang zwischen der einen und der anderen bezeichnenden Sache herrührt* (WS: 193). Daneben finden sich auch Kurzdefinitionen, wie anhand folgender Textstelle belegt werden kann: *Etymologie ist die Wissenschaft von der Herkunft der Wörter hinsichtlich ihrer Form und Bedeutung* (WS: 61). Hier handelt es sich um eine anaphorische Erklärung, in dem Buch finden sich aber auch kataphorische Erläuterungen, wie das folgende Zitat bestätigt:

Wörter [können] nicht nur eine »Sache« bezeichnen, sondern wie im Fall von KRACH ganz unterschiedliche, also zum Beispiel den KRACH, den die Autos auf der Straße machen, aber auch den Krach, den du mit deinen Eltern bekommen kannst [...]. Nun hat auch diese Erscheinung einen Namen, man nennt sie Polysemie. (WS: 55)

An diesem Textausschnitt zeigt sich zudem, dass vor der eigentlichen Erklärung des Fachwortes ein Beispiel angeführt wird, welches die nachfolgende Definition unterstützen soll. Die einzelnen Vermittlungstechniken stehen demnach teilweise in engen Beziehungen zueinander und sind nicht immer klar voneinander abgrenzbar.

Hinweise auf den fremdsprachlichen Ursprung (vgl. Fiebig 1995: 78; Niederhauser 1999: 144) stellen eine weitere häufig angewendete Technik zur Erläuterung von Fachwörtern dar. Dabei erleichtert vor allem die mitgelieferte Übersetzung der oftmals lateinischen oder griechischen Termini das Verstehen für die Rezipienten. Eine Anhäufung von Verweisen auf den fremdsprachlichen Ursprung der verwendeten

Fachwörter mit anschließender Übersetzung findet sich bei der Darstellung eines Kommunikationsmodells (vgl. WS: 37-40).

An einigen Stellen werden Fachbegriffe mittels Kurzdefinitionen, die in einer Klammer innerhalb eines Satzes eingefügt sind, erläutert: *Es gibt Dinge, die **explizit** dargestellt werden (das heißt also klar und deutlich, sozusagen die wörtliche Seite der Mitteilung)* (WS: 223, vgl. auch WS: 36).

Ähnlich wie in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* werden auch in *Die Reise nach Wortsee* teilweise mehrere der beschriebenen Techniken kombiniert:

*Es gibt in jeder Sprache Wörter, die in etwa so klingen wie das, was sie bedeuten: es **klingelt**, es **donnert**, die Katze **schnurrt**, das Feuer **knistert** usw.; man nennt sie **onomatopoetische Wörter** (ich weiß, das ist ein schwieriges Wort, aber ganz leicht zu erklären: onoma mit Betonung auf dem ersten o ist griechisch und bedeutet Name, poiein kennst du schon von poetisch und hast nicht vergessen, dass es machen oder tun bedeutet, es sind also Wörter, die sozusagen ihren Namen machen) oder auch **lautmalerische Wörter**. (WS: 61)*

Zunächst wird mittels einer Paraphrase die Bedeutung des Fachwortes umrissen, danach werden Beispiele zur Veranschaulichung angeführt, anschließend erfolgt die Nennung des Fachwortes selbst, das durch eine in Klammern eingefügte Erklärung seines fremdsprachlichen Ursprungs und dessen deutscher Übersetzung ergänzt wird. Auch die Einstreuung „metasprachlicher Wörter und Wendungen“ (Jung 2001: 278) wird an einigen wenigen Stellen verwendet, allerdings meist ohne explizite Berufung auf Experten, sondern vielmehr, indem die Sonderstellung der Fachwörter durch folgende Ausdrücke vor ihrer Nennung gekennzeichnet wird: *der Fachausdruck dafür ist [...] (WS: 55, 192), man nennt das, sie, diese [...] (WS: 55, 61, 160), trägt den etwas seltsamen Namen [...]* (WS: 39).

10.1.2 Beispiele

Im vorherigen Kapitel wurde bereits auf die Verwendung von Beispielen hingewiesen und zwei Textstellen als Nachweise angeführt (vgl. WS: 55, 61). Daneben finden sich weitere zahlreiche Stellen im Text, an denen Beispiele eingesetzt werden, die zur Darlegung und Veranschaulichung des vermittelten sprachbezogenen Wissens

dienen. Für einige sprachliche Begriffe oder Phänomene werden gleich mehrere Beispiele angeführt, die sich teilweise sogar über mehr als eine Seite erstrecken⁹³:

Wörter, die etwas Bestimmtes bezeichnen sollen, [werden] von anderen Wörtern abgeleitet [...]. Das einfachste Beispiel ist die Bezeichnung von »einem« der »etwas tut«, also der Fahrer, der fährt; der Lehrer, der lehrt; der Sänger, der singt. Wenn er nur bestimmte »Sachen« »tut«, dann können diese auch in den Begriff mit aufgenommen werden, zum Beispiel der Fahrradfahrer, der eben nur Fahrrad fährt; der Klavierspieler, der Pinselschwinger oder auch der Briefträger. (WS: 115)

Wie sich an diesem Zitat zeigt, wird teilweise explizit erwähnt, dass es sich um Beispiele handelt⁹⁴. Ansatzweise wird somit Jahrs Forderung (vgl. 2001: 245) nach der Verdeutlichung des Unterschieds zwischen allgemeinem Sachverhalt und Beispiel auch in *Die Reise nach Wortsee* nachgekommen.

Einige der in dem Buch verwendeten Beispiele sind alltagsnah gewählt, das heißt, dass den Rezipienten anhand von alltäglichen Handlungen, Dingen oder Situationen abstrakte Begriffe oder sprachliche Sachverhalte veranschaulicht werden (vgl. Ballstaedt 1997: 56). So wird der Begriff ‚phatische Funktion‘ zunächst definiert und anschließend mit Beispielsätzen veranschaulicht, die so oder ähnlich im Alltag vorkommen (könnten):

[...] phatische Funktion [...] Damit bezeichnet man all das, was den Kontakt zwischen Gesprächspartnern herstellt oder aufrechterhält. Wenn ich also ›hallo‹ sage und ›das ist mal ein schöner Tag heute‹ oder ›so ein Wetter, da möchte man keinen Hund vor die Tür jagen‹ und weiter ›verstehen Sie, was ich meine?‹ oder auch ›nicht wahr?‹, dann sage ich das alles nicht, weil ich etwas ausdrücken will [...], ich sage es vielmehr, weil ich ein Gespräch anfangen oder fortsetzen möchte [...]. (WS: 39)

Die Verwendung von Beispielen stellt, wie in den anderen beiden Büchern auch, in *Die Reise nach Wortsee* eine beliebte Vermittlungstechnik dar.

10.1.3 Metaphern und Vergleiche

Im Zusammenhang mit der Vermittlung von sprachbezogenem Wissen werden Metaphern als Vermittlungstechnik in *Die Reise nach Wortsee* sehr selten angewendet. Der einzige Nachweis findet sich in Zusammenhang mit der Erklärung des Begriffs

⁹³ Vgl. dazu die Beispiele zur Erläuterung der ‚konnotativen Bedeutung‘ (vgl. WS: 56f.), zu ‚Morphem‘ (vgl. WS: 116f.) und zur Erläuterung der Begriffe ‚Sprachkompetenz‘ und ‚Sprachverwendung‘ (vgl. WS: 159-161).

⁹⁴ Vgl. auch WS: 97f., 117, 119, 138, 177f.

‚Redundanz‘ und ihrer Notwendigkeit:

Dadurch, dass die Dinge auf mehrere Arten vermittelt werden, erwische ich als Zuhörer immer noch einen Zügel, an dem ich mich festhalten kann, Redundanzen sind also sozusagen die Beiboote des großen Kahns Information, und wenn ich auch für einen Moment in einem dieser Beiboote gelandet bin, dann kann ich doch im Allgemeinen wieder auf das große Schiff hinüberspringen, gäb's sie nicht, landete ich im Wasser!
(WS: 98f.)

Ähnlich selten werden Vergleiche zur Vermittlung eingesetzt, wie zum Beispiel bei der Erläuterung des Begriffs ‚Morphem‘: *Ähnlich wie ich einen Stoff in der Natur nur so lange zerlegen kann, bis ich zu einem Element genannten Stoff komme, der dann nicht weiter zu zerlegen geht, habe ich auch bei den Wörtern eine Art Elemente* (WS: 116). Die beiden Textstellen zeigen auf, dass sowohl die Metapher als auch der Vergleich so eingesetzt werden, wie es in der didaktischen Forschungsliteratur beschrieben wird (vgl. Ballstaedt 1997: 56).

10.1.4 Redundanz

Die Vermittlungstechnik der Redundanz wird demgegenüber an mehreren Stellen des Buchs eingesetzt. Genau wie in den anderen beiden Büchern steht sie in engem Zusammenhang mit dem Kohäsionsmittel der Rekurrenz, das heißt, die Redundanz besteht aus der einfachen Wiederholung sprachwissenschaftlicher Begriffe auf sprachlicher Ebene und einer inhaltlichen Wiederaufnahme sprachlicher Phänomene und Begriffe mit anschließender Erweiterung und Kontextuierung der beschriebenen Sachverhalte. Die Funktionsweise der Redundanz lässt sich an den innerhalb der Geschichte vermittelten Begriffen *Ausdrucksfunktion*, *Appellfunktion* und *referentielle Funktion* (WS: 37f.) exemplarisch verdeutlichen. Diese Begriffe werden zu Beginn der Geschichte bei der Darstellung eines Kommunikationsmodells eingeführt und bei der Entführung des Vaters sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene noch einmal aufgegriffen, um bei der Entschlüsselung des vom Vater gesendeten Textes herangezogen und in einen neuen Zusammenhang gestellt zu werden:

Erinnerst du dich an die Funktionen der Sprache, über die wir uns bereits unterhalten haben [...].
- Klar: **Ausdrucksfunktion, Appellfunktion und referentielle Funktion.**
- [...] Also, diese drei Funktionen entsprechen genau den drei Personen: **ich, du, er/sie/es.** Und dein Vater wollte sich nicht dabei erwischen lassen, wie er von sich selbst redet, also sich auf die **Ausdrucksfunktion**

von Sprache bezieht und seine eigenen Eindrücke, Sorgen, [...] zum Thema macht, und deshalb hat er so getan, als redete er über jemanden oder etwas anderes [...]. (WS: 86)

Dieselben Begriffe werden auch im Kontext von Erläuterungen zum Spracherwerb von Kindern wiederholt:

*Um noch einmal auf unsere **Sprachfunktionen** zu sprechen zu kommen: Wir haben hier die **Ausdrucksfunktion** [...] (die Stimme ist für das Baby ein Instrument, auf dem es spielt oder ein Spielzeug, das es benutzt) und die **phatische Funktion** (das Kind zeigt durch sein Plappern, dass es **da** ist). (WS: 158)*

Der Einsatz der Technik der Redundanz ermöglicht den Rezipienten ein leichteres und tieferes Verständnis des vermittelten sprachbezogenen Wissens, da er das Erkennen sprach(wissenschaft)licher Zusammenhänge erleichtert (vgl. Zell 1986: 116). Der recht hohe Grad der beschriebenen Art von Redundanz lässt, in Anlehnung an Jahr (2001: 248), einerseits darauf schließen, dass der Autor von einem relativ geringen Vorwissen der Rezipienten ausgeht, andererseits kann der häufige Einsatz dieser Technik auch auf die Komplexität des vermittelten Wissens hinweisen.

Die genannten und weitere redundante Stellen⁹⁵ finden sich vor allem in den E-Mail-Passagen des Textes, die als schriftlicher Dialog in den Erzähltext eingebettet sind. Die Dialogkonzeption von Rede und Gegenrede ermöglicht auf Textebene ein direktes Nachfragen und Beantworten von gerade erläuterten Aspekten und begünstigt dadurch zusätzlich die Redundanz innerhalb des Textes. Indem das Wissen auf Textebene anhand eines Dialogs in die Geschichte eingebettet wird, kann es zudem entweder von der Hauptfigur selbst noch einmal zusammengefasst (vgl. WS: 61f.) und von den E-Mail-Schreibern bestätigt bzw. korrigiert oder gleich von diesen zusammengefasst werden (vgl. WS: 59). Teile des vermittelten sprachbezogenen Wissens können so innerhalb des Textflusses ‚unauffällig‘ wiederholt oder in einen neuen Zusammenhang gestellt werden, ohne dass der Text auf die Rezipienten belehrend wirkt. Vor diesem Hintergrund ist die Erzählform ‚Dialog‘ ein wichtiges literarisches Merkmal, das die Vermittlungstechnik der Redundanz unterstützt und sich positiv auf den Vermittlungsprozess von sprachbezogenem Wissen auswirkt. Wie auch in den anderen beiden Büchern hat sich bei der Analyse gezeigt, dass neben den in der Forschungsliteratur beschriebenen Techniken weitere zu finden sind, die an dieser Stelle ergänzt werden müssen.

⁹⁵ Vgl. auch WS: 116f. und 119; 46f. und 54f.; 56 und 58; 108 und 115.

10.1.5 Explizite

Im Zusammenhang mit der Vermittlungstechnik der Redundanz fällt ein weiterer Aspekt auf. An einigen der redundanten Textstellen zeigt sich, dass diese häufig mit einem bestimmten Kohäsionsmittel einhergehen, das in der Textlinguistik als ‚Explizite‘ bezeichnet wird (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 222). So finden sich einige Stellen im Text, an denen die Hauptfigur Alexander explizit darauf hingewiesen wird, dass es sich um sprachliche Phänomene oder Begriffe handelt, die bereits erläutert wurden:

Man hat nun schon versucht, den Unterschied zwischen den beiden Arten von Sprachen daran festzumachen, inwieweit Symbole (du erinnerst dich, wir haben schon einmal über die Verwendung von bildhaften Ausdrücken gesprochen) eine Rolle spielen. (WS: 153f.)

Durch den Zusatz in Klammern wird deutlich, dass es sich um eine Wiederholung des Begriffs Symbol handelt, da er bereits in anderem Zusammenhang thematisiert wurde (vgl. WS: 62).

Der Einsatz der Explizite geht in dem Buch häufig mit der Verwendung der Verben *kennen* (WS: 61), *erinnern* (WS: 139, 153) und *nicht vergessen* (WS: 55, 61) sowie der Partikeln *noch einmal* (WS: 55), *schon einmal* (WS: 158), *bereits* (WS: 203), *inzwischen* (WS: 152) einher und wird entweder wie im angeführten Beispiel als Aussage oder als Frage (vgl. z. B. WS: 86) an den Hauptcharakter der Geschichte formuliert.

Vor diesem Hintergrund können Explizite nicht nur, wie aus textlinguistischer Perspektive, als metakommunikative Textverknüpfungsmittel aufgefasst (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 222), sondern aus Vermittlungsperspektive auch als eine weitere Technik der Wissensvermittlung angesehen werden. Die Funktion der Explizite besteht darin, die Aufmerksamkeit der Rezipienten für die Wiederholungen zu schärfen, bereits eingeführte Begriffe zu reaktivieren und so das sprachbezogene Wissen zu strukturieren und effektiver zu vermitteln. Die Technik der Explizite findet sich aufgrund des beschriebenen Zusammenhangs mit den redundanten Textstellen vor allem in den E-Mail-Passagen. Auch hier gilt, dass die Explizite mittels des literarischen Merkmals des Dialogs so in die Geschichte eingeflochten werden, dass eine Unterbrechung des Textflusses durch direktes Ansprechen der Rezipienten nicht erforderlich ist.

10.1.6 Visuelle Hervorhebungen

Bei der Analyse des Buchs *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* wurde die Hervorhebung von Fachwörtern bereits als Technik der Vermittlung ergänzt und ihre Funktionen beschrieben. Auch in *Die Reise nach Wortsee* wird diese Technik eingesetzt. Hervorhebungen finden sich hauptsächlich und vermehrt an den Stellen, an denen sprachbezogenes Wissen erläutert wird⁹⁶. Wie nachfolgender Beleg verdeutlicht, sind die entsprechenden Begriffe und ihre deutschen Übersetzungen besonders hervorgehoben: *Dem **Inhalt der Nachricht** entspricht die **referentielle Funktion** (schon wieder ein lateinisches Wort: *referre* heißt sich beziehen auf)* (WS: 38). Diese Hervorhebungen haben die gleiche Funktion wie die in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* (siehe Kapitel 9.1.6).

Ein Nebeneffekt der beschriebenen Hervorhebungen in diesem Buch ist, dass sie an vielen Stellen wiederum die Technik der Redundanz im Text sichtbar machen, da häufig dieselben Wörter sowohl innerhalb eines Textabschnitts (vgl. WS: 98, 119, 159) als auch in aufeinander bezogenen Textabschnitten hervorgehoben werden (vgl. WS: 55f., 116f., 37, 86, 158). Obwohl sich die Hervorhebungen von Fachwörtern für den Vermittlungsprozess als sinnvoll erweisen, muss an dieser Stelle ein kritischer Einwand erfolgen. Die beschriebene Vermittlungstechnik erzielt vor allem dann ihre Wirkung, wenn sie nicht inflationär eingesetzt wird. Wird in einem Text jedoch so häufig von dieser Technik Gebrauch gemacht wie in *Die Reise nach Wortsee*, stehen Hervorhebungen insgesamt weniger hervor, was zu einer Abschwächung der Funktion dieser Technik führt.

10.1.7 Sprachreflexionen

In diesem Buch finden sich verschiedene Textstellen, die sich ähnlich ausnehmen wie die folgende, an der Alexander über die Beziehungen zwischen drei Wörtern nachdenkt:

⁹⁶ Insgesamt finden sich in dem Buch *Die Reise nach Wortsee* sehr viele Hervorhebungen. So werden auch an Stellen des Textes, die nicht in direktem Zusammenhang mit sprachbezogenem Wissen stehen, Wörter durch Fettdruck, Kursivdruck oder die Verwendung von Großbuchstaben hervorgehoben. Diese werden entweder eingesetzt, um eine Betonung deutlich zu machen, wie man sie in der gesprochenen Sprache (vgl. z. B. WS: 7-18, 91-93) einsetzen würde, oder um Gedanken (vgl. z. B. WS: 25, 46, 48) und die schriftliche Kommunikation zwischen den Figuren in der Geschichte (vgl. z. B. WS: 9, 13, 18, 26) vom normalen Schriftbild abzuheben.

›LÄRM‹, dachte er, ›im Kreuzworträtsel, mit fünf Buchstaben. Na klar: KRACH. Könnte aber auch RADAU sein. Seine Mutter sagte das häufig: Der RADAU da hinten. Sein Vater nannte ihn eher KRACH. [...] Aber warum nur gab es drei ganz verschiedene Wörter die offensichtlich dasselbe bedeuteten? [...] er konnte zwar KRACH mit seinem Vater haben, aber weder LÄRM noch RADAU. [...]‹ (WS: 46)

Im weiteren Nachdenken stellt Alexander fest, dass *LÄRMEN* und *KRACHEN* (WS: 47) verschiedene Bedeutungen haben, *obwohl LÄRM und KRACH wohl in vielen Sätzen austauschbar waren (Macht nicht so'nen Lärm! Macht nicht so'nen Krach!)* (ebd.). Sein Gedankengang schließt mit der Feststellung:

Einerseits scheint die Sprache sehr großzügig zu sein, indem sie mehrere Wörter zur Bezeichnung derselben Erscheinung zur Verfügung stellte [...], andererseits war sie wieder so knauserig, dass die einzelnen Wörter für ganz verschiedene Dinge gebraucht wurden [...]. (WS: 47)

Auch zu Beginn der Geschichte stellt Alexander Überlegungen zu der an ihn gerichteten Frage *Warum heißt eine Katze eine Katze?* (WS: 18) an und schreibt diese nieder. Teilweise werden auch solche Gedanken Alexanders dargestellt, die sich auf sprachbezogenes Wissen beziehen, das er zuvor per E-Mail vermittelt bekommen hat (vgl. WS: 57f., 63f.). Zudem finden sich weitere Passagen, in denen sich zeigt, dass Alexander über Sprache nachdenkt und diesbezüglich Fragen formuliert (vgl. z.B. WS: 91).

Diese und weitere Textstellen, an denen deutlich wird, dass er diese Gedanken teilweise auch gegenüber anderen äußert (vgl. z. B. WS: 50), können in Anlehnung an Schellenberg als Sprachreflexionen verstanden werden:

SR ist die Fähigkeit, über Faktoren, Bedingungen, Vollzüge der (Sprach)Kommunikation, über Wesen, Entwicklung und Bewertung von Sprache(n) und über einzelne Spracherscheinungen nachzudenken und sich darüber zu äußern. (Schellenberg 1995: 167)⁹⁷

Schellenberg betrachtet Sprachreflexionen, die in Form von „Dialog/Monolog/erlebte[r] Reflexion“ (1995: 175) in einen Text eingebettet sind, in erster Linie als „narrative[s] Gestaltungsverfahren“ (1995: 176). Im Kontext dieser Arbeit ist es jedoch sinnvoll, die Sprachreflexionen nicht nur als narratives Gestaltungsmittel zu betrachten, sondern auch nach ihrer Funktion für den Vermittlungsprozess von

⁹⁷ Vgl. dazu auch Neuland: „*Sprachthematization, Sprachbetrachtung, Sprachreflexion* akzentuieren bestimmte kognitive Prozesse in Form sprachlicher Handlungen, die in der Regel als offene Verbalisierung, zum Teil aber auch verdeckt innersprachlich ablaufen (z. B. beim Nachdenken über Sprache)“ (Neuland 2002: 6; Hervorhebungen im Original).

sprachbezogenem Wissen an Kinder zu fragen. Auch hierzu geben Schellenbergs Ausführungen Hinweise. Aus seiner Feststellung, dass „[i]n Erzählerrede gebettet oder im Erzähler-Leser-Dialog [...] quasi auf alle sprachlich-kommunikativen Sachverhalte reflektiert werden [kann]“ (1995: 170) und dass sich „[a]lltagsbewusste SR [...] in Erzählerrede, in Figurenrede [...], bei Worterklärungen, Aufdecken von Benennungsmotiven [...], zur Figurencharakteristik (z. B. Wissensstand)“ (1995: 169; Hervorhebung im Original) finde, zeigen sich bereits einige Funktionen von Sprachreflexionen, die der Vermittlung von sprachbezogenem Wissen in KJB zuträglich sein können. Schellenberg zufolge ermöglichen sie demnach nicht nur die Thematisierung verschiedener sprachlicher Phänomene, sondern können unter anderem auch zur Erklärung dieser eingesetzt werden. Bei der zitierten Textstelle (Lärm-Krach-Radau) wird die sprachreflektorische Sequenz (WS: 46f.) mit den alltagsnahen Beispielen zur Vorbereitung auf die nachfolgende Erklärung zu ‚Synonymie‘ und ‚Polysemie‘ (vgl. WS: 54f.) herangezogen. Die Sprachreflexionen, die sich auf bereits zuvor vermittelte sprachliche Begriffe oder Sachverhalte (WS: 53f., 63f.) beziehen, dienen vor allem der Wiederholung dieses Wissens. So eingesetzt stehen sie in engem Zusammenhang mit der Vermittlungstechnik der Redundanz. Aus Schellenbergs Ausführungen lassen sich jedoch noch weitere unterstützende Funktionen von Sprachreflexionen für den Vermittlungsprozess erschließen. In seiner Untersuchung wirft er die Frage auf, welche Gründe Autoren dazu veranlassen, Sprachreflexionen in Büchern der KJL darzustellen (vgl. Schellenberg 1995: 166) und inwiefern „rezeptionsfördernde[] Intentionen (Begriffserklärung, Anschaulichkeit, Leseanreiz) [...] als Anstöße zur SR-Darstellung in KJR[sic]-Erzähltexten“ (ebd.) angesehen werden können. Daneben fragt er, inwiefern solche Darstellungen in fiktionalen Texten für Kinder realen Sprachreflexionen entsprechen, „so dass sich der kindliche Leser ‚sprachreflektorisch wiedererkennt““ (ebd.), ob also eine Identifikation der Rezipienten über diese Ebene möglich ist. Damit formuliert er gleichzeitig zwei potenzielle Funktionen von Sprachreflexionen – Rezeptionsförderung und bzw. durch Identifikation – die bei der Wissensvermittlung an Kinder eine Rolle spielen können. Anhand von Pauls Erkenntnissen zu ‚praktischer Sprachreflexion‘ kann geschlossen werden, dass beide Funktionen in dem Buch *Die Reise nach Wortsee* erfüllt werden:

Die Teilnehmer eines Kommunikationsereignisses reflektieren Sprache nicht handlungsentlastet, sondern praktisch. Wenn sie sich mit sprachlichen oder mit sprachvermittelten Problemen auseinandersetzen, produ-

zieren sie ihre Beschreibungen, Deutungen und Erklärungen ad hoc und in Kontinuität zu ihrem Erlebnisstrom. (Paul 1999: 1)

Betrachtet man nun wiederum das zitierte Beispiel aus dem Buch (WS: 46f.), erkennt man, dass die Darstellung der Sprachreflexionen dem von Paul beschriebenen Muster sehr ähnlich sind. Dies legt den Schluss nahe, dass die Rezipienten sich mit den sprachreflektorischen Sequenzen Alexanders identifizieren können. Damit stellen Sprachreflexionen ein geeignetes Mittel dar, um sprachbezogenes Wissen zu vermitteln, da sie an die Denkmuster der Rezipienten anknüpfen und dadurch den Zugang zu den angesprochenen sprachlichen Aspekten erleichtern und die Rezeption fördern. Mithilfe der Sprachreflexionen ist es außerdem möglich, ein sachliches Thema auf Textebene durch den ‚Laien‘, in diesem Fall durch den Hauptcharakter der Geschichte, einzuleiten, um es anschließend durch die E-Mail-Verfasser (vgl. WS: 54f.) zu erläutern. Die Sprachreflexionen bilden hier den Ausgangspunkt eines bestimmten Vermittlungsansatzes für sprachbezogenes Wissen, der sich in ähnlicher Weise bei Landwehr (2001) findet. Im Rahmen einer „erkenntnisorientierten Wissensvermittlung“ (2001: 58) geht er davon aus, dass Wissen handlungswirksamer vermittelt werden kann (vgl. ebd.), wenn die Lernenden zunächst eine „eigene (unvollkommene) Lösung“ (ebd.) erarbeiten und erst daran anschließend die Expertenlösung erläutert wird. Die Sprachreflexionen stellen in diesem Fall die ‚Laienlösung‘ dar. Geht man nun von der zuvor erörterten Annahme aus, dass sich die Rezipienten „sprachreflektorisch wieder erkennen“ (Schellenberg 1995: 166), wirkt sich das beschriebene Erklärungsmuster ‚Laienlösung-Expertenlösung‘ auch positiv auf die Vermittlung und das Behalten des sprachbezogenen Wissens aus. Denn durch eine nachvollziehbare Darstellung von Sprachreflexionen kann linguistisches Wissen, was sonst eventuell unbeachtet bleiben würde, an Rezipienten als Nichtwissenschaftler und somit praktisch Sprachreflektierende vermittelt werden. Dies geht indirekt auch aus folgendem Zitat Pauls hervor:

Weil sich die Sprachwissenschaft hauptsächlich solcher Konzepte bedient, die der praktischen Erfahrung der Sprecher fremd sind, und die sich weder an ihre Reflexionsart noch an ihr Reflexionspotential anschließen lassen, werden die meisten Erkenntnisse der Linguistik aus praktischer Perspektive nicht wahrgenommen und bleiben daher für die Kommunikationspraxis irrelevant. (Paul 1999: 8)

Die Darstellungen von Sprachreflexionen, wie sie sich in dem Buch *Die Reise nach Wortsee* ausnehmen, können vor dem Hintergrund dieser Ausführungen als geeignete

Technik für eine rezipientennahe Vermittlung von sprachbezogenem Wissen aufgefasset und ergänzt werden.

10.2 Vermittlungsstrategie

10.2.1 Strategie des Aufzeigens der Handlungsrelevanz

In *Die Reise nach Wortsee* findet sich keine der in der Forschungsliteratur beschriebenen Strategien, weshalb an dieser Stelle die Strategie des Aufzeigens der Handlungsrelevanz ergänzt werden muss. Das Zusammenspiel der Handlungsstränge und der literarischen Merkmale wie Figurenkonzeption, Spannung und der sich daraus ergebenden Emotionalität ist von besonderer Wichtigkeit für diese Strategie. Im Folgenden wird ihre Funktionsweise dargelegt, das heißt wie sprachbezogenes Wissen als handlungsbezogenes und -relevantes Wissen dargestellt wird, mit dem man gegebenenfalls sowohl alltägliche als auch weniger alltägliche Probleme lösen kann. Dies wird den Rezipienten vor allem anhand von zwei Handlungssträngen aufgezeigt: Zum einen durch den Konflikt Alexanders mit seinen Mitschülern und zum anderen durch die Entführung seines Vaters.

Gleich zu Beginn der Geschichte wird Spannung erzeugt, da der Hauptcharakter auf Zettel stößt, deren Botschaft zunächst ebenso rätselhaft erscheint wie ihre Herkunft, ihre Verfasser und die angegebene Kontaktadresse, ein Briefkasten ohne Namen (vgl. z. B. WS: 7f., 12, 14, 15, 19, 22f.). Zwar erfährt der Rezipient, genau wie die Hauptfigur, relativ früh die Namen der Verfasser der Zettel, spannend bleibt aber zunächst, von wo aus sie diese schreiben. Genau diese Spannung ist es auch, die Alexander dazu veranlasst, mit den ‚Sprachexperten‘ zu korrespondieren und die virtuelle ‚Reise nach Wortsee‘ fortzusetzen, obwohl er zunächst kein echtes Interesse an den vermittelten Inhalten hat:

Es interessierte ihn einfach nicht. [...] Gut, dachte er dann, dass ›wir‹ ganz Unterschiedliches bedeuten konnte, war ja noch etwas, worüber er noch nie zuvor nachgedacht hatte, und, wenn man es genauer betrachtete, so war es auch eine seltsame Erscheinung, dass ein so unscheinbares Wort es so in sich haben konnte. Aber die Unterscheidung der Funktionen der Sprache, die seine Schreibpartner ihm soeben nahelegen versucht hatten, das, fand Alexander ging vielleicht nicht zu weit (denn, so sehr er auch darüber nachdachte, er konnte kein stichhaltiges Argument finden, das gegen eine solche Einteilung gesprochen hätte), aber er konnte andererseits auch keinen Sinn erkennen, weshalb es lohnend sein

könnte, sich mit einer solchen Frage zu beschäftigen, oder jedenfalls nicht mit der Aussicht, mit den darauf gefundenen Antworten irgendetwas anfangen zu können. Wenn er also jetzt zu entscheiden hatte, ob er den ›Weg nach Wortsee‹ [...] weitergehen sollte, dann fand er keinen vernünftigen Grund, weshalb er das tun sollte, außer [...] der Tatsache, dass er zu gern gewusst hätte, wie man im fünften Stock eines vierstöckigen Gebäudes wohnen konnte [...]. (WS: 43f.)

An dieser Textstelle wird vom Hauptcharakter die Frage nach dem Sinn des vermittelten Wissens gestellt, die sich bis dahin, da es noch in keinen handlungsrelevanten Zusammenhang gestellt wird, eventuell auch auf Rezipientenseite ergibt. Die Aufmerksamkeit der Rezipienten wird durch die zitierte Textstelle daher zunächst auf die spannende Frage gelenkt, wer die Verfasser sind und von wo aus sie ihre Nachrichten über Sprache schreiben. Das Spannungselement wird eingesetzt, um die Neugier der Rezipienten zu wecken und so die Möglichkeit zu bewahren, im Fortgang der Geschichte den Sinn und die Handlungsrelevanz des sprachbezogenen Wissens aufzuzeigen. So gesehen wirkt die Spannung rezeptionsfördernd. Während der Sinn der Botschaften, die im Fortgang der Geschichte nicht mehr per Zettel, sondern per E-Mail übermittelt werden, im Laufe der Geschichte deutlich wird, bleibt die Spannung in Bezug auf die Urheber der Botschaften und vor allem auf deren Aufenthaltsort weiterhin erhalten.

Der erste für die Strategie wichtige Handlungsstrang thematisiert die konflikträchtige Beziehung zwischen Alexander und drei Mitschülern, dem *Trio* (WS: 16). Die Beziehung zwischen den Figuren spielt für die Strategie ebenso eine Rolle wie die durch diese Figurenkonstellation transportierte Emotionalität. Für die Rezipienten wird das problembehaftete Verhältnis der Figuren aus der Überzahl der Mitschüler und der Darstellung von Alexanders Unbehagen (vgl. WS: 16, 23-25, 145f.), wenn er diese trifft, deutlich. Auf Rezipientenseite wird dadurch Spannung erzeugt, da die Mitschüler als Alexanders Gegenspieler konzipiert sind. Zudem kann diese Darstellung aufgrund ihrer Alltagsnähe zu einer emotionalen Beteiligung der Rezipienten führen, die zunächst darin besteht, mitzuempfinden und sich in die Lage des Hauptcharakters hineinzusetzen. Indem gegen Ende der Geschichte aufgezeigt wird, dass Alexander sich aus der ‚Opferrolle‘ zum Teil mittels seines neu erworbenen Wissens über Sprache befreien kann (vgl. WS: 184f.), und dass die Vermittlung des sprachbezogenen Wissens eigentlich ein Spiel war (vgl. WS: 207f.), um ihn und seine Gegenspieler miteinander zu versöhnen, erscheint sprachbezogenes Wissen so-

wohl innerhalb der Geschichte als auch auf Rezipientenebene aufgrund der emotionalen Beteiligung gleichermaßen als handlungsrelevant, da konfliktlösend und interessant.

Der zweite Handlungsstrang, die Entführung von Alexanders Vater, bringt ein weiteres Spannungselement in die Geschichte ein. Dabei erzeugt neben den Fragen nach den Entführern und dem Grund der Entführung vor allem die rätselhafte Botschaft des Vaters (vgl. WS: 72f.) das spannende Moment. Mithilfe der ‚Sprachexperten‘ und Alexanders neuem sowie bereits erlangtem Wissen über die Sprache kann die Botschaft schließlich entschlüsselt (vgl. WS: 79f., 84-87) und ein Beitrag zur Befreiung des Vaters geleistet werden. Da sich in der Geschichte mehrere Stellen finden, die auf die gute Beziehung zwischen Alexander und seinem Vater hinweisen (vgl. z. B. WS: 21, 65f., 145), stellt sich dessen Entführung nicht nur als zentrales spannungserzeugendes, sondern auch als emotionales Moment dar.

Insgesamt werden in dem Buch emotional unangenehme und spannungsgeladene Situationen mithilfe von sprachbezogenem Wissens bewältigt. Dadurch wird den Rezipienten die Relevanz und das problemlösende Potenzial dieses Wissens respektive der Sprache aufgezeigt.

Die Strategie des Aufzeigens der Handlungsrelevanz kommt vor diesem Hintergrund der von Niederhauser beschriebenen Strategie der Betonung des Nutzens bzw. der Wichtigkeit relativ nahe. Allerdings wird in *Die Reise nach Wortsee*, im Gegensatz zu Niederhausers Korpus’, nur an einer Stelle von den ‚Sprachexperten‘ metasprachlich auf die Wichtigkeit oder den Nutzen des Wissens hingewiesen:

Die Sprache eignet sich eben auch sehr gut dazu herauszukriegen, wer schneller denken kann, wer schlagfertiger ist oder sonst wie dem anderen über ist; und wenn du's genau überlegst, wirst du uns zustimmen, dass das immer noch besser ist, als die Fäuste fliegen zu lassen. (WS: 150)

Ansonsten wird die Relevanz des vermittelten Wissens praktisch aufgezeigt, indem es an den beschriebenen Stellen der Geschichte in einen konkreten Handlungskontext eingebettet wird. In Abgrenzung zu Niederhausers Strategien erscheint die hier angewendete Strategie dadurch wesentlich weniger theoretisch.

11 Techniken und Strategien im Vergleich

Die aus den Analysen gewonnenen spezifischen Ergebnisse werden nachfolgend miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten, aber auch altersbezogene Unterschiede zwischen den jeweils angewendeten Techniken und Strategien der Vermittlung darzulegen. Daneben werden für die festgestellten Unterschiede zwischen den Büchern Erklärungsmöglichkeiten geliefert oder gegebenenfalls Hypothesen aufgestellt. Dafür werden, wie bereits stellenweise in der Analyse, auch in diesem Kapitel Untersuchungen herangezogen, die Auskunft über die sprachlichen Fähigkeiten⁹⁸ der Rezipientengruppen geben können. Dadurch wird abschließend einerseits ‚sprachliches Wissen‘ in Zusammenhang mit ‚sprachbezogenem Wissen‘ gebracht, andererseits wird so auch die Spezifik der Rezipientengruppen berücksichtigt, die sich sprachlich und kognitiv noch in der Entwicklung befinden. Nur indem dies beachtet wird, kann auch überprüft werden, inwiefern der Einsatz der Techniken und Strategien für die jeweilige Altersgruppe angemessen ist. Damit wird auch Antos' Feststellung, dass „[n]icht nur in der Didaktik [...] beim Thema ‚Wissenstransfer‘ von der Frage ausgegangen [wird], wie Wissen adressatenspezifisch adäquat(er) repräsentiert werden kann“ (2001: 23), berücksichtigt. Bei dem Vergleich der drei Analysen werden auch die wichtigsten Unterschiede zur Forschungsliteratur herausgestellt, sofern dies in den einzelnen Analysen noch nicht erfolgt ist.

11.1 Welche Techniken und Strategien werden in allen drei KJB angewendet?

11.1.1 Zentrale Techniken

Der Vergleich der drei Analysen zeigt, dass insgesamt nur zwei der in der Forschungsliteratur beschriebenen Vermittlungstechniken in allen drei Büchern festgestellt werden können⁹⁹. Eine davon ist die Technik der Beispiele, die eingesetzt wird,

⁹⁸ Die im Folgenden verwendeten Begriffe zur Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten der Rezipienten lassen sich als Begriffe des Bereichs ‚Sprachwissen‘ auffassen und mit Janichs Definition des Sprachwissensbegriffs (siehe Kapitel 4.4) vereinbaren. Aus den Begriffen selbst und den Fähigkeiten, die diese bezeichnen, lässt sich meist erkennen, ob diese eher dem impliziten oder expliziten Sprachwissen zuzuordnen sind.

⁹⁹ An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass im Rahmen der thematischen Analyse bereits herausgestellt wurde, dass die Techniken der Reduktion der Informationsfülle und -dichte in allen drei Büchern angewendet werden (siehe Kapitel 7.4).

um das thematisierte sprachbezogene Wissen zu veranschaulichen und zu verdeutlichen. Damit wird sie prinzipiell so angewendet, wie es auch in der Forschungsliteratur aus didaktischer Perspektive beschrieben wird (siehe Kapitel 5.3.5). Ein Unterschied in der Anwendung dieser Technik besteht allenfalls darin, dass Jahrs Forderung (vgl. 2001: 245) nach einer deutlichen Unterscheidung zwischen untergeordnetem Beispiel und Verallgemeinerung eines Sachverhalts für die KJB insgesamt weniger bedeutsam ist, auch wenn dieser, wie in der Analyse festgestellt, in den beiden Büchern für ältere Rezipienten durch metasprachliche Hinweise teilweise nachgekommen wird (siehe Kapitel 9.1.2, 10.1.2). Ansonsten lassen sich bei dieser Technik vor allem geringe Unterschiede zwischen den Büchern hinsichtlich der Art der gewählten Beispiele feststellen. Die Beispiele auf Textebene im Bilderbuch bestehen, ähnlich wie in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied*, vor allem aus einem oder mehreren Beispielwörtern, mit denen die semantischen und semiotischen bzw. grammatischen Aspekte verdeutlicht werden. Diese Art der Beispiele findet sich auch in *Die Reise nach Wortsee*, allerdings werden vereinzelt auch solche verwendet, die das thematisierte sprachliche Phänomen unter Bezugnahme auf eine alltägliche Situation oder Handlungsweise veranschaulichen. Diese geringfügigen Unterschiede zwischen den eingesetzten Beispielen lassen sich vor allem mit den jeweils verschiedenen thematisierten sprachlichen Aspekten, die wiederum, wie die thematische Analyse gezeigt hat, auch mit dem Alter der Rezipienten zusammenhängen (siehe Kapitel 7.4), erklären. Für die Vermittlung der semantischen und angedeuteten semiotischen Aspekte in *Das Buchstabenmonster* und für die grammatischen Begriffe und Relationen in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* stellen Wortbeispiele die leichter verständliche Variante der Veranschaulichung dar. Auch vor dem Hintergrund, dass einige der Fachwörter in dem letztgenannten Buch zudem durch Definitionen oder Übersetzungen erläutert werden, genügen Wort- bzw. Satzbeispiele zur Konkretisierung. Dagegen lassen sich einige der in *Die Reise nach Wortsee* thematisierten sprachbezogenen Aspekte, z. B. aus dem pragmatischen Bereich, besser unter Bezugnahme auf bestimmte (sprachliche) Handlungen veranschaulichen, die Situationen oder Kontexte einbeziehen, die den Rezipienten aus dem Alltag bekannt sind. Die Analyse hat zudem gezeigt, dass im Gegensatz zu den anderen beiden Büchern in dem Bilderbuch *Das Buchstabenmonster* neben Beispielen auf Textebene auch solche auf bildlicher Ebene verwendet werden. Dieser Unterschied ist auf das niedri-

ge Alter der Rezipienten zurückzuführen, denn wie bereits in der Analyse erläutert (siehe Kapitel 8.1.2), dienen die typografischen Beispiele zur Veranschaulichung des vermittelten Wissens vor allem für solche Rezipienten, die selbst noch nicht lesen können. Trotz verschiedener, altersbedingter Varianten können Beispiele insgesamt aufgrund ihrer durchgängigen Verwendung in allen drei Büchern als zentrale Technik der Vermittlung angesehen werden.

Neben der Technik der Beispiele wird auch die Technik der Redundanz in allen drei Büchern angewendet. Die wesentliche Feststellung ist, dass es sich dabei nicht um eine rein semantische Redundanz handelt, sondern dass die Texte auch auf sprachlicher Ebene aufgrund von Kohäsionsmitteln redundant wirken. Mithilfe dieser werden in den Büchern inhaltliche Wiederholungen eingeleitet bzw. bereits thematisierte Aspekte wieder aufgenommen und in einen anderen Zusammenhang gestellt, um die zu vermittelnden Inhalte zu verdeutlichen. Es handelt sich um eine Mehrfachdarstellung thematischer Aspekte und damit um das, was Groeben, Jahr und Zell (siehe Kapitel 5.3.4) unter Redundanz verstehen. Allerdings geht Groeben davon aus, dass sich Redundanz dadurch kennzeichnet, dass keine neuen Informationen vermittelt werden. Wie die Analysen zeigen, trifft das nicht auf alle drei Bücher zu, womit ein wesentlicher Unterschied zur in der Forschungsliteratur beschriebenen Technik markiert ist.

Auch ohne eine genaue quantitative Untersuchung der Techniken vorgenommen zu haben, ist bei den Analysen aufgefallen, dass sich, den Grad der Redundanz betreffend, Unterschiede zwischen den Büchern feststellen lassen. Es zeigt sich, dass in den Büchern *Das Buchstabenmonster* und *Die Reise nach Wortsee* die Technik der Redundanz häufiger angewendet wird als in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied*. Der relativ hohe Grad an Redundanz in dem Bilderbuch war zu erwarten, da hier die kognitiven Fähigkeiten und die Konzentrationsdauer der Rezipienten als am geringsten eingeschätzt werden können und daher häufige Wiederholungen notwendiger erscheinen als bei älteren Kindern oder Jugendlichen (vgl. Jahr 2001: 248). Daher überrascht der hohe Grad an Redundanz in *Die Reise nach Wortsee* umso mehr und führt zu der Hypothese, dass dieser nicht allein vom Alter abhängt, sondern auch von der Komplexität der Themen, die vermittelt werden. In diesem Buch werden viele spezifische Fachwörter und sprachliche Phänomene thematisiert, die zum größten

Teil neu und unbekannt für die Rezipienten sein dürften. Damit ist ein höherer Grad an Redundanz angemessen als in dem Buch *Die Grammatik ist ein sanftes Lied*, in dem sich das vermittelte Wissen hauptsächlich auf den grammatischen Bereich beschränkt, der den Rezipienten aufgrund ihres Alters zumindest in Teilen bereits aus schulischem Kontext bekannt sein dürfte (siehe Kapitel 7.4). Der Einsatz der Technik der Redundanz ist somit abhängig vom Alter, der Komplexität der Themen und dem angenommenen Vorwissen der Rezipienten (vgl. Jahr 2001: 248f.).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Beispiele und Redundanz in allen drei Büchern, trotz leichter altersbezogener und teilweise auch themenabhängiger Unterschiede, angewendet werden. Beide Techniken können daher als zentral für einen Vermittlungsprozess von sprachbezogenem Wissen in den untersuchten Textsorten der KJL angesehen werden.

11.1.2 Zentrale Strategie

Bevor genauer auf die Analyseergebnisse bezüglich des Einsatzes von Emotionen eingegangen wird, werden die Unterschiede zu der von Jahr beschriebenen Emotionalisierung dargelegt. Bereits bei der Darstellung dieser (siehe Kapitel 5.4.1) wurde eine Adaption vorgenommen, die sich in der Annahme begründete, dass die Emotionen in den KJB anders als in den Sachtexten bei Jahr nicht über die Person des Autors, sondern über die Figuren transportiert werden. Neben diesem, bereits im Vorhinein reflektierten, ergibt sich jedoch ein weiterer wesentlicher Unterschied zu der von Jahr dargestellten Emotionalisierung. Dieser besteht darin, dass eine Emotionalisierung in den KJB nicht nur über die Darstellung der Emotionen der Figuren und über die Lexik, wie es Jahr beschreibt, sondern auch über die Handlung und die Figurenkonstellation erzeugt wird. Das lässt den Schluss zu, dass gerade KJB ein probates Mittel sind, um Wissensinhalte über Emotionen zu vermitteln, da sie aufgrund ihrer literarischen Merkmale verschiedene Ansatzpunkte bieten, Emotionen darzustellen und bei den Rezipienten hervorzurufen. Der Einsatz von literarischen Merkmalen, wie er sich bei der Emotionalisierung des Themas Sprache im Korpus zeigt, markiert damit einen wesentlichen Unterschied zu Jahrs Untersuchung. Dieser ergibt sich insbesondere aus den Textsortenunterschieden (non-fiktional/fiktional) und den damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen an die Sachlichkeit eines Textes.

Aus dem Vergleich der drei Analysen geht hervor, dass das Thema Sprache bzw. sprachbezogenes Wissen zwar in allen drei Büchern in Zusammenhang mit Emotionen gebracht wird, allerdings zeigt sich auch, dass wesentliche Unterschiede in Bezug auf den Einsatz dieser bestehen. In den Büchern *Das Buchstabenmonster* und *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* wird die Emotionalisierung, wie sich in der Analyse gezeigt hat, direkt über die Aussagen der Figuren, über die Handlungen, die Figurenkonstellationen und teilweise über die Wortwahl und die Bilder bewirkt. Im Gegensatz dazu zeigt die Analyse von *Die Reise nach Wortsee*, dass dort die Emotionen weniger direkt feststellbar sind. Sie zeigen sich zwar auch durch die Handlung, die Figurenkonstellation und die Beschreibung der Gedanken der Hauptfigur (vgl. z. B. WS: 16, 23f.), aber weniger über die Lexik oder konkrete emotional gefärbte Aussagen der Figuren. Emotionen kommen nur punktuell ins Spiel und stehen eher indirekt mit dem sprachbezogenen Wissen in Zusammenhang. Sie dienen vor allem der Unterstützung der Strategie der Handlungsrelevanz (siehe Kapitel 10.2.1). Aus diesem Grund kann in *Die Reise nach Wortsee* im Gegensatz zu den anderen beiden Büchern nicht von einem Einsatz der Vermittlungsstrategie der Emotionalisierung gesprochen werden, sondern nur von einem unterstützenden Einsatz von Emotionen.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Büchern ergibt sich hinsichtlich der Darstellungsebenen der Emotionen. Dabei fällt auf, dass in den beiden Büchern für ältere Rezipienten Emotionen ausschließlich über die Textebene dargestellt werden, während sie in dem Bilderbuch teilweise auch durch Bilder zum Ausdruck gelangen. Dieser Unterschied liegt zunächst in den Textsorten und den daraus resultierenden ausstattungsspezifischen Unterschieden begründet, kann vor dem Hintergrund emotionspsychologischer Studien aber auch in Zusammenhang mit den verschiedenen Altersstufen der Rezipienten gebracht werden. Studien haben gezeigt, dass Kleinkinder zwischen zwei und fünf Jahren zwar bereits fähig sind, Emotionen an mimischen Ausdrücken zu erkennen, damit aber insgesamt noch mehr Schwierigkeiten haben als ältere Kinder oder Erwachsene. Wie aus den Studien weiter hervorgeht, nimmt die Fähigkeit des Erkennens von und das Wissen über Emotionen aber prinzipiell mit steigendem Alter zu (vgl. Janke 2002: 32-34). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es sich um einen Prozess handelt, der von der kognitiven Entwicklung abhängig ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es angemessen, die Emotionen in dem Bilder-

buch durch die Kombination von Text und Bild darzustellen. Damit können diese nicht nur sicherer, sondern auch leichter von den Rezipienten erkannt werden und ihre Wirkung erzielen.

Auch wenn die Strategie der Emotionalisierung nur in zwei der drei Büchern angewendet wird und sowohl zwischen diesen als auch zur Forschungsliteratur Differenzen feststellbar sind, spricht insgesamt die Darstellung von Emotionen in allen drei Büchern und das damit bezweckte emotionale Miterleben auf Rezipientenebene dafür, Emotionen als zentral für die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen in den untersuchten Textsorten der KJL anzusehen.

11.2 Welche Techniken und Strategien werden nicht in allen drei KJB angewendet?

Als weiteres Ergebnis des Vergleichs der Analysen kann festgehalten werden, dass einige der in der Forschungsliteratur beschriebenen Techniken und Strategien der Wissensvermittlung nicht für alle drei Bücher gleichermaßen gelten, sondern jeweils nur in einem oder zwei angewendet werden. Dazu zählen die Erläuterung von Fachwörtern, der Einsatz von Metaphern und Vergleichen und Anthropomorphisierungen als Vermittlungstechniken sowie das Aufzeigen des Nutzens und der Wichtigkeit als Strategie.

11.2.1 Techniken

Wie bereits aus der thematischen Analyse hervorgegangen ist, wird in dem Bilderbuch *Das Buchstabenmonster* auf den Einsatz von Fachwörtern verzichtet. Daher lassen sich auch nur für *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* und *Die Reise nach Wortsee* Aussagen über Gemeinsamkeiten oder Unterschiede bei der Vermittlung von Fachwörtern treffen. In beiden Büchern werden diese hauptsächlich mittels (Kurz-)Definitionen und Übersetzungen erklärt. Außerdem ist auffällig, dass die Fachwörter häufig nicht nur mittels einer Technik, sondern durch die Kombination verschiedener Techniken erläutert werden. In diesem Zusammenhang hat sich auch die enge Verbindung zur Technik der Beispiele gezeigt, auf die in der Forschungsliteratur nicht hingewiesen wird. Während Erklärungen durch Paraphrasen, Anknüpfen

an Wortformen, Zusätze in Klammern oder metasprachliche Hinweise zumindest in einem oder auch in beiden der Bücher vereinzelt vorkommen, fällt auf, dass auf den Gebrauch von Synonymen zur Erläuterung der Fachwörter verzichtet wird. Dieses Ergebnis erscheint überraschend, da sowohl Jahr (2001) als auch Wittwer (2003) – beide untersuchen Textsorten für Kinder oder Jugendliche – deren Eignung zur Erläuterung von Fachwörtern betonen. Auch hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten der Rezipienten spricht nichts gegen die Verwendung von Synonymen, denn diese würden, so Bredel, bereits Kinder zwischen vier und sechs Jahren erkennen (vgl. Bredel 2007: 184). Erklären lässt sich der Verzicht in den beiden Büchern jedoch mit Niederhausers Argumentation. Er ist der Meinung, dass die Verwendung von Synonymen eher eine stilistische als eine funktionale oder vermittlungstechnische Frage sei und geht davon aus, dass diese unter Umständen nicht erklärend sondern verwirrend wirken können. Damit sind sie nach Niederhausers Ansicht für die Erklärung von Fachwörtern ungeeignet (vgl. Niederhauser 1999: 139).

Sofern Fachwörter Teil des vermittelten Wissens sind, lassen sich zumindest in Bezug auf die zur Erläuterung angewendeten Techniken keine großen (altersbezogenen) Unterschiede zwischen den Büchern feststellen. Vor diesem Hintergrund können die eingesetzten Techniken als wesentlich für die Vermittlung von Fachwörtern angesehen werden.

Neben diesen Techniken werden Metaphern und Vergleiche auch nur in den beiden Büchern für ältere Rezipienten eingesetzt. Hinsichtlich der Art und Weise unterscheidet sich der Einsatz dieser Techniken nicht von dem in der Forschungsliteratur beschriebenen. Allerdings muss für mein Korpus festgehalten werden, dass sie sehr selten angewendet werden¹⁰⁰, vor allem im direkten Vergleich zu anderen Vermittlungstechniken wie den Beispielen, denen prinzipiell auch die Funktion der Veranschaulichung zukommt. Es stellt sich die Frage, wie sich der generelle Verzicht auf diese Techniken in *Das Buchstabenmonster* einerseits und die geringe Anwendung in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* und in *Die Reise nach Wortsee* andererseits erklären lässt. Unter Bezugnahme auf eine Studie von Augst *Zur Ontogenese des Meta-*

¹⁰⁰ Zu einer ähnlichen Erkenntnis gelangt auch Engelen in seinen Untersuchungen zur Syntax in KJB. Er stellt fest, dass häufig auf „schwierige Stilfiguren wie z. B. Metaphern verzichtet“ (2005: 132) werde.

phernerwerbs (1978b) können erste Erklärungen für den Verzicht bzw. die seltene Verwendung dieser Vermittlungstechnik gegeben werden. Mithilfe von Bildern und Fragebögen hat er das Metaphernverständnis von Kindern zwischen fünf und fünfzehn Jahren, Jugendlichen im Alter von achtzehn Jahren und Erwachsenen getestet.

Seiner Studie ist zu entnehmen, dass

die Fähigkeit, metaphorische Beziehungen zu erkennen, noch kaum im Vorschulalter vorhanden [ist], am Ende der Grundschulzeit erreicht sie etwa die halbe und mit 12-15 Jahren dreiviertel der Fähigkeit der Erwachsenen. Selbst 18jährige bleiben mehr als 10% hinter dem Ergebnis der Erwachsenen zurück. (Augst 1978b: 227)

Dass bei fünfjährigen Kindern noch keine metaphorische Kompetenz festzustellen sei (vgl. Augst 1978b: 230), führt er unter anderem darauf zurück, dass jüngere Kinder nicht zwischen Wort und Referenzobjekt trennen (vgl. Augst 1978b: 230 und 1978a: 336). Wie in der thematischen Analyse bereits erläutert wurde, besteht das Interesse an Sprache zunächst vor allem auf semantischer Ebene (vgl. Augst 1978a: 333, 336). Zwar würden in diesem Zusammenhang auch schon Fragen nach der Bedeutung metaphorischer Wendungen gestellt, allerdings gerade deshalb, weil sie in ihrem Prinzip noch nicht durchschaut würden. Dies sei erst möglich, wenn die Konventionalität bzw. Arbitrarität der Zeichen ins Bewusstsein rücke, denn damit „Metaphern und metaphorische Wendungen verstanden und als solche erkannt werden, muß sich die Sprache von dem Objekt lösen“ (Augst 1977: 91; vgl. auch Augst 1978b: 232). Diese Stufe erreiche das Kind aber erst mit etwa sieben Jahren¹⁰¹. Die altersbezogenen Unterschiede in der Entwicklung des Metaphernverständnisses sieht Augst vor allem in altersbedingten Denkprozessen begründet:

Eine Metapher ist mehr als ein bildhafter Vergleich, sie verbindet mindestens zwei (Sprach-)Situationen simultan miteinander, der Sprecher oder Hörer kann aber immer nur in einer Situation stehen. Die Metapher wirkt durch die Spannung zwischen Ähnlichem *und* Verschiedenem, sie verlangt daher die Abstraktion von nur einer Situation, genau das also, was der Vor- und Grundschüler noch nicht oder erst in Ansätzen leisten kann. [...] Erst die Stufe des formalen Denkens, die mit 11, 12 Jahren einsetzt, schafft die Voraussetzung für eine solche abstrakte metasprachliche Reflexion. (Augst 1978b: 230; Hervorhebung im Original)

¹⁰¹ Die Ansichten, ab welchem Alter Kinder fähig sind, die Arbitrarität von sprachlichen Zeichen zu erkennen und zu akzeptieren, variieren in der Forschung (zwischen viereinhalb und neun Jahren) unter anderem aufgrund der Methoden, die eingesetzt werden, um diese Fähigkeiten zu testen (vgl. dazu Gornik 1989: 45).

Vor dem Hintergrund dieser Aussagen und der Studienergebnisse stellt sich die Metapher zumindest für jüngere Kinder als schwer oder noch gar nicht verständliches sprachliches Phänomen dar. Damit ist sie eine ungeeignete Technik der Wissensvermittlung, zumal sie unter Umständen selbst Verständnisprobleme auslöst und daher nicht tauglich ist, um ein anderes sprachliches Phänomen zu veranschaulichen. Der Verzicht auf Metaphern als Vermittlungstechnik erscheint in *Das Buchstabenmonster* daher als den Rezipienten angemessen.

Auch die geringe Verwendung dieser Technik in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* und in *Die Reise nach Wortsee* erscheint vor dem Hintergrund der Studie von Augst nachvollziehbar, da sie offen legt, dass selbst bei älteren Kindern und Jugendlichen das Metaphernverständnis noch nicht vollständig entwickelt ist. Dass die Metaphern in der Forschungsliteratur dennoch insgesamt als geeignete und beliebte Vermittlungstechnik dargestellt und auch anhand von Korpusuntersuchungen für verschiedene Textsorten nachgewiesen wurden (vgl. Stocker 1999; Niederhauser 1999; Liebert 1999), kann vor allem damit erklärt werden, dass die untersuchten Korpora im Gegensatz zum vorliegenden vor allem erwachsene Rezipienten als Zielgruppe haben, deren Metaphernverständnis weit besser ausgeprägt ist.

Für die Vermittlungstechnik des Vergleichs lässt sich eine solche, aus sprachwissenschaftlicher Perspektive einleuchtende, Erklärung nicht geben. Hier fehlen entsprechende Studien. Allerdings werden Vergleiche beispielsweise von Augst als „Vorstufe zur Metaphorik“ (Augst 1977: 83; vgl. auch Gornik 1989: 46) bezeichnet, und müssten damit prinzipiell für Kinder und Jugendliche etwas einfacher und früher zu verstehen sein als Metaphern. Dennoch wird sich dieser Technik in den beiden Büchern *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* und *Die Reise nach Wortsee* in einem ähnlich geringen Umfang bedient wie der der Metaphern.

Daneben werden Anthropomorphisierungen ebenfalls nur in zwei der drei Bücher als Vermittlungstechnik eingesetzt. Sie findet sich häufig in dem Buch *Die Grammatik ist ein sanftes Lied*, wird aber nur ein Mal in dem Bilderbuch angewendet. Allerdings weniger um einen bestimmten Sachverhalt zu veranschaulichen, sondern mehr um ihn abzukürzen und stark zu vereinfachen (siehe Kapitel 8.1.3). Da die Anthropomorphisierung ein Sonderfall der Metapher ist, erscheint der Funktionswechsel dieser Technik – vereinfachen statt veranschaulichen – in dem Bilderbuch vor dem

Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen zum altersspezifischen Verständnis von Metaphern erklärbar.

Der im Vergleich zur Metapher häufige Einsatz von Anthropomorphisierungen in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* ist erklärbar, da der Herkunftsbereich klarer eingegrenzt ist als bei herkömmlichen Metaphern. Anthropomorphisierungen ergeben sich aus Bezügen zu menschlichen Eigenschaften und Handlungsweisen. Daher wird hier angenommen, dass sie prinzipiell einfacher zu verstehen sind, da die Rezipienten teilweise auf ihre eigenen Erfahrungen oder Beobachtungen zurückgreifen können, und die erforderlichen Abstraktionsleistungen damit geringer sind als bei Metaphern aus anderen Herkunftsbereichen.

Gerade weil Anthropomorphisierungen eine Sonderform von Metaphern sind, kann angenommen werden, dass das Verständnis ebenfalls mit steigendem Alter zunimmt. Vor diesem Hintergrund kann der Verzicht auf den Einsatz dieser Technik in *Die Reise nach Wortsee* nicht mit dem Alter der Rezipientengruppe begründet werden. Allerdings kann er mit dem literarischen Merkmal der Fiktionalität in Verbindung gebracht werden. Fantastische Elemente kommen in der Geschichte nicht vor, alle Handlungen könnten sich so oder so ähnlich auch in der Realität abspielen. Damit handelt es sich in *Die Reise nach Wortsee* eher um eine Form realistischer Fiktionalität¹⁰², bei der Anthropomorphisierungen zur Erklärung von sprachlichen Phänomenen seltsam anmuten würden. In *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* dagegen handelt es sich, unter anderem auch aufgrund der Anthropomorphisierungen, um eine Form fantastischer Fiktionalität. Diese ist dann das Ergebnis, aber zugleich auch die Bedingung des Einsatzes von Anthropomorphisierungen. Eng mit dem literarischen Merkmal der Fiktionalität verbunden, erscheint der Einsatz dieser Vermittlungstechnik somit eher als eine Stil- als eine Altersfrage.

¹⁰² Vgl. Zipfel (2001), er unterscheidet auf Ebene der Geschichte zwischen zwei verschiedenen Formen der Fiktion, die er mit den Begriffen ‚Realistik‘ und ‚Phantastik‘ beschreibt (vgl. Zipfel 2001: 106). Grundsätzlich bestehe der Unterschied darin, dass ‚realistische‘ Geschichten „in Bezug auf das jeweils gültige Wirklichkeitskonzept möglich“ (2001: 107), ‚phantastische‘ dagegen nicht möglich seien (vgl. Zipfel 2001: 109). Bezogen auf mein Korpus ließe sich *Die Reise nach Wortsee* dem Bereich der Realistik zuordnen und die anderen beiden Bücher, aufgrund einiger Geschehnisse, Elemente (Wörter als Lebewesen) und Figuren (Buchstabenmonster, sprechender Vogel) dem Bereich der Phantastik.

11.2.2 Strategien

In allen drei Büchern wird, auf unterschiedliche Weise, deutlich gemacht und begründet, warum es wichtig ist, sich mit dem Thema Sprache auseinanderzusetzen. Die Analyse zeigt aber, dass nur im Fall des Bilderbuchs die Strategie des Aufzeigens des Nutzens und der Wichtigkeit in Bezug auf Sprache angewendet wird. Diese unterscheidet sich zwar in einigen Punkten von den von Niederhauser beschriebenen Strategien (siehe Kapitel 5.4.2), kommt ihnen aber dennoch relativ nahe (siehe Kapitel 8.2.2). Betont bzw. kritisiert werden muss, dass sich die Wichtigkeit der Sprache im Bilderbuch zwar durch die bildlich dargestellten Emotionen und die Figurenkonstellationen ergibt, aber nur ein einziges Mal wirklich deutlich wird, weshalb Sprache wichtig ist, nämlich damit sich die Menschen verstehen und es keine Missverständnisse gibt (vgl. BM: 18). Innerhalb der Geschichte wird aber nicht dargestellt, wie sich beispielsweise die aus fehlenden Wörtern und Buchstaben ergebenden Missverständnisse in konkreten Situationen auswirken.

Die Gründe, warum es lohnend ist, sich mit Sprache auseinanderzusetzen, präsentieren sich in den anderen beiden Büchern im Rahmen anderer Strategien. In *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* geschieht dies vor allem über die Emotionalisierung. Dabei wird primär nicht der Nutzen oder die Wichtigkeit der Sprache, sondern vor allem ihre ‚Schönheit‘ und ihr ideeller Wert zu vermitteln versucht. In *Die Reise nach Wortsee* zeigt sich zwar der Nutzen der Sprache und des sprachbezogenen Wissens, allerdings indem Bezug auf konkrete Situationen genommen wird, weshalb von mir für dieses Buch die Strategie des Aufzeigens der Handlungsrelevanz ergänzt wurde, um besonders deren pragmatischen Aspekt zu betonen.

Abschließend muss drauf hingewiesen werden, dass von der Anwendung der dargestellten Strategie des Anknüpfens an Alltagserfahrungen und -vorstellungen (siehe Kapitel 5.4.3) in keinem der Bücher die Rede sein kann, da, wie sich in den Analysen gezeigt hat, nur sehr punktuell auf Alltagserfahrungen oder -situationen zurückgegriffen wird.

11.3 Vergleich des Einsatzes der ergänzten Vermittlungstechniken und -strategien

11.3.1 Techniken

Folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, welche Techniken für welches Buch jeweils ergänzt wurden:

Techniken	BM	GSL	WS
Aufforderung zum Mitdenken	X		
Gängige Adjektive als Kategorien	X		
Visuelle Hervorhebungen		X	X
Sprachreflexionen			X
Explizite			X

Wie aus der Tabelle hervorgeht, konnten für alle drei Bücher mindestens eine oder mehrere Techniken ergänzt werden. Es wird zudem deutlich, dass nur eine der ergänzten Techniken in zwei Büchern vorkommt, während alle anderen jeweils nur in einem Buch nachgewiesen werden konnten. Nachfolgend wird erörtert, wie sich diese unterschiedlichen Einsätze der Techniken erklären lassen.

Aufgrund mangelnder Forschungsliteratur können nur Hypothesen geäußert werden, weshalb die Technik der Aufforderung zum Mitdenken nur bei der jüngsten Rezipientengruppe angewendet wird. Es wird angenommen, dass ältere Rezipienten eher als jüngere auch ohne explizite Aufforderung mitdenken und in der Lage sind, über vermittelte Inhalte, auch unabhängig von der eigentlichen Handlung, nachzudenken. Diese Annahme erfolgt vor dem Hintergrund, dass solche Denkprozesse in der Schule in hohem Grade verlangt und trainiert werden und somit ein Stück weit bereits automatisiert ablaufen. Eine weitere mögliche Erklärung für die altersbezogene unterschiedliche Anwendung der Technik des Aufforderns zum Mitdenken ist, dass diese von jüngeren Kindern noch stärker als Spiel aufgefasst wird. Da solche Aufforderungen häufig Teil des Schulunterrichts sind, ist anzunehmen, dass ältere Kinder oder Jugendliche diese weniger als Spiel denn als Aufgabe oder sogar als Überprüfung ihres Wissens verstehen und somit eher als lästig statt als unterhaltsam empfinden.

Die zweite Technik, die nur in dem Bilderbuch eingesetzt wird, ist die Verwendung von gängigen Adjektiven als Kategorien zur Vermittlung von sprachbezogenem Wis-

sen. Sie kann als Vorstufe des Einsatzes von Begriffen oder wissenschaftlichen Kategorien gelten und stellt somit eine Vereinfachung dar. Erklären lässt sich der Einsatz dieser Technik bei der jüngsten Rezipientengruppe mit Andresens Erkenntnissen über die Entwicklung begrifflicher Fähigkeiten von Kindern. Sie stellt fest, dass Kinder im Vorschulalter zwar bereits Begriffe¹⁰³ verwenden, allerdings seien diese meist noch stark kontextgebunden, die notwendige Abstraktionsleistung könne in dieser Altersstufe noch nicht immer erbracht werden (vgl. Andresen 2005: 39). Damit einher gehe auch, dass „[j]e nach Situation wechselnde Beziehungen zwischen Begriffen“ (ebd.)¹⁰⁴ hergestellt würden. Dies sei „typisch für Kinder im Vorschulalter und dauert mit Übergängen bis ins Schulalter, bis etwa zum Ende des achten Lebensjahres, an“ (Andresen 2005: 39). Laut Andresen beginnen Kinder im Vorschulalter erst nach und nach Begriffe aus dem subjektiven Kontext herauszulösen. Sie spricht in diesem Zusammenhang auch von „einer Dekontextualisierung des Denkens“ (ebd.), wobei sie darauf hinweist, dass in der Forschung diskutiert werde, ob die Entwicklung dieses Denkens einem kognitiven Reifungsprozess oder dem in der Schule „geforderten kognitiven Denkstil“ (Andresen 2005: 40) zuzuschreiben sei¹⁰⁵.

Andresens Ausführungen lassen den Schluss zu, dass Kinder im Vorschulalter, auch wenn sie bereits Begriffe verwenden, nicht zwangsläufig auch ihre Funktion als Kategorien durchschaut haben müssen. Sie können Begriffe aufgrund ihres impliziten Sprachwissens zwar teilweise korrekt benutzen, eine gefestigte korrekte Verwendung wird aber erst erreicht, wenn die Kinder auch über explizites Sprachwissen bzw. ein bestimmtes Sprachbewusstsein verfügen.

Die Aussagen und Überlegungen zeigen, dass der Umgang mit Begriffen im Vorschulalter generell eher noch schwierig und problematisch ist. Aus diesem Grund erscheint es angemessen und verständlich, dass in dem Bilderbuch auf Adjektive

¹⁰³ Andresen definiert ‚Begriff‘ folgendermaßen: „*Begriff* bezieht sich auf eine Erkenntnisstruktur und stellt dementsprechend eine Kategorie des Denkens dar. [...] Begriffe können konkret oder abstrakt sein, als Einheiten des Denkens bestehen sie aber weder aus Buchstaben noch aus Lauten und sind auch nicht nur in einem Wort einer einzelnen Sprache, sondern entsprechenden Wörtern in verschiedenen Sprachen zuzuordnen“ (Andresen 2005: 36).

¹⁰⁴ Als Beispiel führt sie folgende Frage eines fünfjährigen Kindes an: „*Was findest du besser: Affen oder Schimpansen?*“ (vgl. Andresen 2005: 38; Hervorhebung im Original) und weist darauf hin, dass es aber durchaus möglich sei, dass dasselbe Kind in einer anderen Situation beide Begriffe in die richtige Beziehung zueinander setze (vgl. Andresen 2005: 39).

¹⁰⁵ Augst vertritt die Ansicht, dass Sprache erst mit Eintritt in die Schule als Objekt, und damit losgelöst vom jeweiligen Kontext erkannt werde. Er führt den Zeitpunkt dieser Entwicklung darauf zurück, dass eine solche Haltung der Sprache gegenüber erst in der Schule notwendig werde (vgl. Augst 1977: 75, 77).

zurückgegriffen wird, die den Kindern schon bekannt sein dürften. So wird das Wissen über die Zweiseitigkeit von Zeichen vermittelt, ohne dass die Rezipienten durch die Verwendung (sprachwissenschaftlicher) Begriffe abgelenkt oder überfordert werden. Betont man den metasprachlichen Aspekt sprachwissenschaftlicher Begriffe, lässt sich der Einsatz alltäglicher Adjektive in dem Bilderbuch wiederum mit dem erst in der Entwicklung begriffenen metasprachlichen Bewusstsein der Rezipienten erklären, das meist erst „nach Beginn des formalen Schulunterrichts [...] beobachtet wurde“ (List 1992: 17).

Im Gegensatz zu dieser Technik muss die Technik der visuellen Hervorhebung für die beiden Bücher *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* und *Die Reise nach Wortsee* ergänzt werden. Auch wenn die typografisch gestalteten Wörter in dem Bilderbuch theoretisch auch als visuelle Hervorhebungen auf Textebene betrachtet werden könnten, hat sich in der Analyse gezeigt, dass ihnen vor allem die Funktion der Veranschaulichung zukommt. Daher wurden sie im Fall des Bilderbuchs der Technik der Beispiele zugeordnet. Dagegen dient die visuelle Hervorhebung in den anderen beiden Büchern vor allem der Strukturierung und der Betonung der eingeführten Fachwörter. Festzuhalten bleibt, dass die Technik mit den beschriebenen Funktionen sich erst dann als sinnvoll erweist, wenn sprachbezogenes Wissen unter Einbeziehung von Fachwörtern vermittelt wird.

Die Darstellung von Sprachreflexionen als Technik der Vermittlung findet sich nur in dem Buch für die älteste Rezipientengruppe. Ein Argument für den Verzicht auf diese Technik im Bilderbuch wäre beispielsweise, dass Vorschulkinder noch nicht in der Lage sind, sich sprachreflexiv zu verhalten, was allerdings zunächst durch Andresens Aussagen widerlegt wird. Sie stellt fest, dass auch Kinder im Vorschulalter bereits fähig sind, sich reflexiv zu Sprache zu verhalten (vgl. Andresen 2005: 192, vgl. auch Switalla 1992: 24f.). Sie weist darauf hin, dass Kinder „ab dem vierten Lebensjahr ein besonderes Interesse für Sprache entwickeln, welches sich z. B. in Kommentaren zu Wörtern oder in Sprachspielen zeigt“ (2005: 180), gleichzeitig Wörter aber noch nicht „gezielt zum Reflexionsobjekt“ (2005: 192) machen könnten. Die beschriebenen Reflexionsarten ergäben sich vor allem aus praktischen Handlungszusammenhängen und seien damit weitestgehend spontan und stark situations-

und kontextgebunden (vgl. Andresen 2005: 193). Mit diesen Aussagen kann der Verzicht auf die Technik der Sprachreflexion weder für *Das Buchstabenmonster* noch für *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* erklärt werden. Dies liegt aber auch daran, dass Andresen den Begriff ‚Sprachreflexion‘ sehr weit definiert und nicht näher darauf eingeht, inwiefern diese bewusst getätigt werden. Genau dieser Aspekt ist jedoch bei anderen Definitionen des Begriffs wesentlich. So versteht Neuland Sprachreflexionen „als externalisierte Erscheinungsweisen des Sprachbewusstseins“ (2002: 6). Sprachbewusstsein begreift sie dabei „als eine theoretische reflexive Einstellung zum eigenen wie fremden Sprachgebrauch [...], das das für einen reflektierten Sprachgebrauch nötige sprachliche und kommunikative Wissen bereitstellt“ (2002: 4). Sprachreflexionen werden durch metasprachliche Äußerungen der Beobachtung zugänglich¹⁰⁶. Neuland betont, dass nur „unter Rückgriff auf Bestände des Sprachbewusstseins“ (2002: 6) solche Äußerungen getätigt werden können. Inwiefern Kommentare zu Wörtern, Selbstkorrekturen und Sprachspielen von Vorschulkindern vor diesem Hintergrund bereits als Sprachreflexionen aufgefasst werden können, erscheint fraglich. Andresen selbst weist unter anderem darauf hin, dass

[m]etasprachliche und metakommunikative Elemente [...] in sprachlicher Kommunikation stets präsent [sind]. [...] Bereits mit dem Spracherwerb sind Kinder somit hineingenommen in eine kommunikative Praxis, die Vorgänge des Bezugnehmens auf sprachliche Einheiten einschließt. Das besagt jedoch noch nichts hinsichtlich der Frage, in welcher Weise sie kognitiv auf diese Gegebenheit reagieren und ob sie bewusst mit ihr umgehen. (Andresen/Funke 2006: 448)

Um weitere aufschlussreiche Erkenntnisse zu gewinnen, die dazu beitragen herauszustellen, inwiefern Vorschulkinder tatsächlich zu Sprachreflexionen fähig sind, ist es sinnvoll, die Definition von Bredel zu ‚Sprachbetrachtung‘ hinzuzuziehen¹⁰⁷. Darunter versteht sie sprachbezogene Tätigkeiten, die folgende drei Eigenschaften aufweisen: Erstens Distanziertheit, das bedeutet, dass zwischen Betrachter und betrachtetem Objekt ein Abstand bestehen muss. Zweitens Dekontextualisierung, das heißt, „das betrachtete Phänomen wird aus seiner ursprünglichen Umgebung heraus-

¹⁰⁶ Vgl. dazu auch List, die zu metasprachlichen Äußerungen nur diejenigen zählt, „die sich explizit auf die Sprache selbst beziehen. Oder wenigstens solche, die erkennen lassen, daß eher die Art und Form von Äußerungen das Thema sind, nicht ihre inhaltliche Botschaft“ (List 1992: 15). Mit dem Zusatz, dass „distanzierte Reflexion auf die sprachlichen Mittel und Funktionen [...] hierfür erforderlich zu sein“ (ebd.) scheinen, wird auch bei ihr der Zusammenhang zwischen metasprachlichen Äußerungen und Sprachreflexionen deutlich.

¹⁰⁷ Der Begriff ‚Sprachbetrachtung‘ wird hier als Synonym für ‚Sprachreflexion‘ aufgefasst.

gelöst und in die Umgebung der Betrachtung eingebettet“ (Bredel 2007: 25) und drittens Deautomatisierung. Da „Sprachproduktion und Sprachrezeption in der Regel [automatisiert, also] ohne besondere Aufmerksamkeit ablaufen“ (ebd.), müsse die Automatisierung für Sprachbetrachtungen aufgegeben werden (vgl. ebd.). Bringt man die Definition Bredels nun in Zusammenhang mit Andresens Beobachtungen, kann festgestellt werden, dass das von Andresen beschriebene Verhalten der Vorschulkinder weder das Kriterium der Dekontextualisierung noch das der Distanziertheit aufweist. Aus der gesamten Argumentation lässt sich der Schluss ziehen, dass jüngere Kinder zwar über Sprache nachdenken können, aber eben noch nicht gezielt, situationsunabhängig und bewusst. Damit besitzen Vorschulkinder noch nicht die Fähigkeit Sprachreflexionen im Sinne von Neuland, Bredel und List zu tätigen. Deshalb wird hier vermutet, dass jüngere Kinder Probleme damit haben, dargestellte Sprachreflexionen, die sich nicht aus ihrem eigenen Interesse und einer spontanen Situation ergeben, nachzuvollziehen. Dies ist aber gerade der entscheidende Punkt bei der für das Buch *Die Reise nach Wortsee* ergänzten Technik, da darüber die Identifikation stattfindet, über die das in den Sprachreflexionen beinhaltete Wissen vermittelt wird. Anhand dieser Diskussion zur Definition des Begriffs ‚Sprachreflexion‘ kann allerdings nur der Verzicht auf diese Technik in dem Bilderbuch erklärt werden. Für das Buch *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* erscheinen dagegen Sprachreflexionen aufgrund des Alters und der damit verbundenen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Lesergruppe als eine durchaus einsetzbare und angemessene Technik der Vermittlung. Dass dennoch darauf verzichtet wird, lässt sich damit erklären, dass aus der Ich-Perspektive über bereits abgeschlossene Ereignisse berichtet wird. Damit werden auch die Gedanken der Hauptfigur nicht als Reflexionen im Prozess, sondern als gewonnene und gefestigte Meinungen und Erkenntnisse dargestellt.

Im Gegensatz zur Technik der Sprachreflexion erscheinen Explizite als Vermittlungstechnik prinzipiell für alle Altersstufen geeignet, da sie, wie in der Analyse dargelegt, auch mit der Technik der Redundanz, die in allen Altersstufen eingesetzt wird, in engem Zusammenhang stehen. Der auf *Die Reise nach Wortsee* beschränkte Einsatz dieser Technik lässt sich vor diesem Hintergrund demnach weniger mit dem Alter als in Zusammenhang mit der graduell verschiedenen Vermittlungsweise erklären. Explizite als Vermittlungstechnik kommen in dem Buch vor allem vor, weil sich

dort neben der narrativen Erzählweise auch Passagen finden, die zwar in die Geschichte eingebunden sind, aber explikativen Charakter haben. Im Gegensatz zur narrativen Vermittlungsweise können in solchen explikativen Passagen Explizite zur Vermittlung eingesetzt werden, ohne dass sie durch ihre innertextliche Verweiskfunktion besonders auffallen und die Geschichte oder den Textfluss stören.

Damit ist auch für diese Technik der buchspezifische Einsatz erläutert und es kann auf die unterschiedlichen Einsätze der ergänzten Strategien eingegangen werden.

11.3.2 Strategien

Im Gegensatz zu den Techniken musste nur für zwei der drei Bücher jeweils eine Strategie ergänzt werden.

Strategien	BM	GSL	WS
Starke Vereinfachung	X		
Aufzeigen der Handlungsrelevanz			X

Wie aus der Tabelle hervorgeht, wurde für das Buch *Die Reise nach Wortsee* die Strategie des Aufzeigens der Handlungsrelevanz ergänzt und für das Bilderbuch die Strategie der starken Vereinfachung. Während es bei der letztgenannten Strategie nicht überrascht, dass sie sich nur in dem Buch für die jüngste Rezipientengruppe mit den am geringsten einzuschätzenden sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten feststellen lässt¹⁰⁸, ist es erstaunlich, dass die Strategie des Aufzeigens der Handlungsrelevanz nur in *Die Reise nach Wortsee* festgestellt werden konnte. Sie erscheint prinzipiell für alle Altersstufen sinnvoll und einsetzbar, da sie besonders die praktische Anwendung des vermittelten Wissens betont. Vor allem in dem Buch *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* wäre eine solche Strategie zu erwarten, da die Darstellung des Grammatikunterrichts durch Frau Regelhuber als deutliche Kritik des Autors Orsenna an der institutionellen Vermittlung von grammatischem Wissen aufgefasst werden muss. Die in der Analyse beschriebene Darstellung des Grammatikunterrichts und die Kommentare der Figuren Preisendanz und Jeanne (vgl. GSL: 14, 94) lassen vermuten, dass insbesondere die fehlende Rücksichtnahme auf die Fähig-

¹⁰⁸ Dies bedeutet nicht, dass in den anderen beiden Büchern auf Vereinfachungen verzichtet wird. Diese sind allerdings nicht so durchgängig und in einem solchen Maße auffällig, dass von der Anwendung der Strategie der starken Vereinfachung gesprochen werden könnte.

keiten und Interessen der Lernenden vom Autor kritisiert wird. Damit schließt er sich der Kritik einiger Sprachdidaktiker an, die das Vermitteln grammatischer Fachwörter und Kategorien, ohne dabei auf die Lernenden einzugehen und einen Bezug zu deren Handlungswelt herzustellen, beanstanden (vgl. Klotz 1994; Diegritz 1996: bes. 304; Switalla 1992). Dennoch verzichtet Orsenna auf den Einsatz der Strategie und legt stattdessen seinen Schwerpunkt auf die Emotionalisierung des Themas Sprache. Für das Buch *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* musste daher keine Strategie ergänzt werden. Zwar wird bei der Analyse der Strategien das Aufzeigen der Schönheit und des Wertes der Sprache angesprochen. Dieses wird hier allerdings nicht als eigene Strategie verstanden, da dadurch in erster Linie ein Bezug zur Gefühlsebene hergestellt wird und es somit als Teil der angewendeten Strategie der Emotionalisierung gilt.

Auffällig bei den Analysen war, dass sich in den Texten stellenweise komische oder lustige Elemente finden¹⁰⁹, aber Humor und Komik als Vermittlungstechnik oder gar als -strategie in keinem der untersuchten KJB direkt eingesetzt wurden, um sprachbezogenes Wissen zu vermitteln. Dies ist erstaunlich, da Humor und Komik prinzipiell sowohl für das Thema als auch für das Medium und die Rezipienten als geeignet erscheinen¹¹⁰.

11.4 Vergleich des Einsatzes der literarischen Merkmale der KJB

Für alle drei Bücher konnte in den Analysen festgestellt werden, dass literarische Merkmale und für das Bilderbuch zusätzlich auch textsortenspezifische Merkmale den Vermittlungsprozess unterstützen. Ihre Funktionen sowie die Zusammenhänge zwischen diesen und den Techniken und Strategien wurden in den einzelnen Analysen ausführlich dargestellt. Deshalb wird hier abschließend nur darauf eingegangen, welche allgemeinen Aussagen sich zu diesen Zusammenhängen aufgrund eines Vergleichs der Analysen machen lassen. Zur besseren Übersicht werden diese in zwei gesonderten Tabellen zusammengetragen.

¹⁰⁹ In *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* stellt z. B. der Name ‚Regelhuber‘ ein komisches Element dar. Damit wird in ironischer Weise auf eine Eigenschaft dieser Figur, die als strenge Grammatiklehrerin auftritt, hingewiesen (vgl. auch GSL: 102 für eine weitere humorvolle, ironische Textstelle). In *Das Buchstabenmonster* stellen beispielsweise die bereits erwähnte Verdrehung der Seitenzahlen (vgl. BM: 7) und die erfundenen Wörter komische Elemente dar.

¹¹⁰ Vgl. Wozilka 2000 und Ewers 1992 allgemein zur Komik in der Kinderkultur und Lypp 2000: 88 speziell zu möglichen Funktionen von Humor bzw. Komik in Kinderbüchern.

	Technik	Merkmal
WS	Redundanz	Erzählform (Dialog)
	Explizite	Erzählform (Dialog)
GSL	Anthropomorphisierungen	Fiktionalität
BM	Beispiele	Bilder

Wie diese Tabelle deutlich macht, zeigt sich bei dem Vergleich, dass das literarische Merkmal der Erzählform ausschließlich mit zwei in *Die Reise nach Wortsee* angewendeten Vermittlungstechniken (Redundanz und Explizite) in Zusammenhang steht. In den anderen beiden Büchern konnte nur bei jeweils einer Technik ein expliziter Zusammenhang mit literarischen bzw. textsortenspezifischen Merkmalen festgestellt werden.

Im Gegensatz dazu wurde bei den Analysen auf Ebene der Vermittlungsstrategien gleich mehrfach eine unterstützende Funktion einiger literarischer Merkmale in allen drei Büchern und somit unabhängig vom Alter der Rezipienten festgestellt.

	Strategien	Merkmale
WS	Aufzeigen der Handlungsrelevanz	Figuren/-konstellation, Handlung, Spannung
GSL	Emotionalisierung	Figuren/-konstellation, Handlung, Spannung, Fiktionalität, Erzählperspektive
BM	Emotionalisierung	Figuren/-konstellation, Handlung, Spannung, Fiktionalität, Bilder
	Aufzeigen des Nutzens und der Wichtigkeit	Figuren/-konstellation, Handlung, Spannung, Fiktionalität, Bilder

Mit Ausnahme der Strategie der starken Vereinfachung in dem Bilderbuch kommt insbesondere den literarischen Merkmalen der Handlung, der Figuren bzw. Figurenkonstellation und der Spannung bei den oben angeführten Strategien eine wesentliche Bedeutung zu. Bei den beiden Büchern für die jüngeren Rezipientengruppen ist zusätzlich das Merkmal der Fiktionalität bei den Strategien als wichtig anzusehen. Nur bei *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* ist auch das literarische Merkmal der Erzählperspektive unterstützend für die angewendete Strategie der Emotionalisierung. Bilder sind als unterstützendes Merkmal, entsprechend der Textsorte, auch nur in dem Bilderbuch festzustellen.

12 Fazit und Ausblick

In diesem letzten Kapitel werden die wesentlichen Erkenntnisse der Analysen und deren Vergleiche herausgestellt und die eingangs formulierten Fragen und Hypothesen (siehe Kapitel 1) beantwortet bzw. bestätigt oder verworfen.

Anhand der durchgeführten Analysen konnte aufgezeigt werden, durch welche Techniken und Strategien das sprachbezogene Wissen in den drei KJB vermittelt wird und damit Frage (2) beantwortet werden. Die Vergleiche (siehe Kapitel 7.4 und 11) der Analyseergebnisse haben belegt, dass sich sowohl bei der Themenauswahl als auch beim Einsatz der Techniken und Strategien altersspezifische Unterschiede feststellen lassen. Diese konnten überwiegend sowohl mit den Interessen der Rezipientengruppen als auch mit deren jeweiligen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten erklärt werden. Damit bestätigen sich die beiden eingangs formulierten Hypothesen (1) und (5). Diese Ergebnisse beweisen jedoch nicht unbedingt, dass sich die Autoren auch bewusst mit den jeweiligen Fähigkeiten ihrer Rezipientengruppe auseinandergesetzt haben. Diese Möglichkeit besteht zwar und lässt sich mit der Annahme, dass die Autoren unter anderem auch eine didaktische Intention verfolgen, gut vereinbaren, allerdings könnten die festgestellten altersbezogenen Unterschiede ebenso auch aufgrund des impliziten Wissens der Autoren entstanden sein. Unabhängig davon, ob die altersspezifische Themenauswahl und der altersspezifische Einsatz der Techniken und Strategien bewusst oder unbewusst zustande gekommen sind, werden damit die von Antos formulierten Forderungen, dass man bei einer Wissensvermittlung

an den Wissensvoraussetzungen und Deutungsmustern der Adressaten ansetzen, deren kognitive Grenzen, also Wissensverarbeitungsmöglichkeiten berücksichtigen und dabei entsprechende Werte, Interessen und Motivationen der Adressaten systematisch in Rechnung stellen (Antos 2001: 26; Hervorhebung im Original)

müsse, weitgehend erfüllt. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen in den drei KJB als eine den Adressaten angemessene beurteilen, womit Frage (6) beantwortet ist.

Anhand der Analysen kann auch Hypothese (3) bestätigt werden, da sowohl Techniken als auch Strategien ergänzt werden mussten. Die Analysen haben auch gezeigt, dass sich insgesamt nur wenige der in der Forschungsliteratur beschriebenen Vermittlungstechniken und -strategien in allen drei Büchern nachweisen lassen. Außer-

dem kann festgehalten werden, dass sich neben den altersspezifischen Unterschieden in Bezug auf Einsatz und konkrete Ausprägung der Vermittlungstechniken und -strategien auch einige Unterschiede zu den in der Forschungsliteratur beschriebenen Techniken und Strategien feststellen lassen, die auf die Unterschiede zu den dort untersuchten Korpora und Kontexten zurückgeführt werden können. Damit ist Frage (3) beantwortet und es kann der Schluss gezogen werden, dass das, was für die Vermittlung in einem Korpus gilt, nicht unreflektiert auf andere Korpora und Kontexte übertragen werden kann. Vielmehr sollten immer die spezifischen Eigenschaften des Korpus' respektive der untersuchten Textsorten beachtet werden, denn nur dann können eventuelle Besonderheiten des jeweiligen Vermittlungsprozesses herausgestellt und genutzt werden. Wie sich in den Analysen gezeigt hat, besteht diese Besonderheit bei den KJB vor allem in der unterstützenden Funktion der literarischen bzw. textsortenspezifischen Merkmale der Bücher, womit Hypothese (4), dass diese bei der Vermittlung eine wesentliche Rolle spielen, bestätigt werden kann. Der Vergleich der Analysen hat außerdem verdeutlicht, dass die literarischen Merkmale in den KJB für die Techniken, aber vor allem für die Strategien, in Anlehnung an Niederhausers Definition des Strategiebegriffs (vgl. Niederhauser 1999: 118, 131), also insbesondere auf inhaltlicher Ebene, unterstützend wirken. In Anbetracht dieser Erkenntnis und der durch die Analysen gewonnene Einsicht, dass die Strategien nur bedingt, wie zum Beispiel bei der Strategie der starken Vereinfachung in dem Bilderbuch, in einer direkten Beziehung zu den angewendeten Techniken stehen, muss die in Kapitel 5.1 gegebene Definition des Strategiebegriffs um den Aspekt der literarischen bzw. textsortenspezifischen Merkmale erweitert werden. Durch das Zusammenspiel der angewendeten Techniken, Strategien und der literarischen bzw. textsortenspezifischen Merkmale wird sprachbezogenes Wissen – und das gilt auch für das in *Die Grammatik ist ein sanftes Lied* und *Die Reise nach Wortsee* vermittelte begriffliche Wissen – nicht einfach in „eine ‚nette Geschichte‘ [ge]pack[t]“ (Janich 2005: 137), sondern ist weitestgehend selbst Teil der Handlung. Dadurch wird das in den drei Büchern thematisierte Wissen über Sprache auf eine für die Rezipienten unterhaltsame, spannende, teilweise sehr emotionale und in dem Bilderbuch auch spielerische Art und Weise vermittelt. Damit erfüllen die Bücher nicht nur eine der von Janich formulierten Bedingungen, die für eine Vermittlung von Wissen bzw. für „die Weckung von Sprachaufmerksamkeit bei Kindern und Jugendlichen Erfolg ver-

sprechen“ (Janich 2005: 137), sondern schaffen auch entsprechende Voraussetzungen für einen Wissenserwerb (vgl. Barth-Weingarten/Metzger 2005: 11) sowie für eine weitergehende Beschäftigung mit dem Thema Sprache, weil das sprachbezogene Wissen durch die eingesetzten Strategien in das Blickfeld ihres Interesses geraten und durch die eingesetzten Techniken verständlich präsentiert worden ist.

Durch die aufgezeigte enge Verknüpfung des Wissens mit der Geschichte wird zudem die Chance gesteigert, dass es besser und nachhaltiger behalten und somit unter Umständen auch für eigene Sprachhandlungen darauf zurückgegriffen werden kann. Denn wie Köller feststellt, bleiben „Geschichten über Sprache [...] recht gut im Gedächtnis haften, weil sie die Sprachproblematik in konkrete und gut vorstellbare Handlungsprozesse einbetten“ (Köller 2006: 4). Mit solchen Geschichten lasse sich „exemplarisch zeigen, welche Funktionen und Implikationen mit der Sprache verbunden sein können und welche Probleme sich ergeben, wenn man inadäquat mit ihr umgeht“ (Köller 2006: 516). Genau dies lässt sich auch in den untersuchten KJB feststellen, indem die angewendeten Strategien der Emotionalisierung, des Aufzeigens der Handlungsrelevanz sowie des Aufzeigens des Nutzens und der Wichtigkeit dazu eingesetzt werden, die von Köller angesprochenen Funktionen und Probleme der Sprache zu verdeutlichen. Mit einer Vermittlung von sprachbezogenem Wissen, wie sie sich in den KJB nachweisen lässt, ist ein Zugang zu Sprache sowohl auf Verstandes- als auch auf Gefühlsebene möglich.

Mit dieser Arbeit wurden erste exemplarische, altersdifferenzierte Ergebnisse und Tendenzen über den Einsatz und die Funktion von Vermittlungstechniken und -strategien in KJB gewonnen. Anhand dieser Ergebnisse kann als Fazit gezogen, und damit gleichzeitig die letzte Hypothese (7) bestätigt werden, dass fiktionale, narrative Texte vor allem durch die gewählten Strategien und in Zusammenhang mit ihren literarischen Merkmalen durchaus als geeignete Textsorten für eine Vermittlung von sprachbezogenem Wissen an Kinder und Jugendliche gelten können, da sie eine außerschulische bzw. vorschulische Neugier, eine implizite oder explizite Wissenserweiterung, ein Nachdenken über Sprache und gegebenenfalls sogar eine Erweiterung des Sprachbewusstseins veranlassen oder zumindest begünstigen können. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich die hier gewonnenen Ergebnisse über die Vermittlungstechniken und -strategien in das Modell von Janich zur Vermittlung von

Wissen über Sprache integrieren lassen bzw. als Erweiterung und Spezifizierung der narrativen, fokussierten Vermittlung von sprachbezogenem Wissen in KJB gelten können.

Mit der hier vorgenommenen Untersuchung wurde ein Beitrag geleistet, einige der offenen Fragen bezüglich einer außerschulischen Vermittlung von sprachbezogenem Wissen zu klären. Da sich diese Untersuchung als vielschichtig und komplex erwiesen hat, schließt diese Arbeit mit einem Ausblick, in dem aufgezeigt wird, welche Untersuchungen sich an die Ergebnisse der Arbeit anschließen könnten und worin weitere Desiderate in diesem Themenbereich bestehen. Auf einige Fragen, die auch im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit interessant wären, hat bereits Janich hingewiesen (vgl. Janich 2005: 138). Daneben wurden auch im Methodenteil bei der Darstellung der Grenzen der Analyse weitere Untersuchungsmöglichkeiten angedeutet. Einige dieser und vor allem empirische Untersuchungen, die die hier deskriptiv gewonnenen Ergebnisse bestätigen könnten, werden im Folgenden dargestellt:

- Aufgrund der mangelnden Repräsentativität, die dem geringen Umfang des Korpus' zuzuschreiben ist, müssten die Ergebnisse dieser Arbeit in weiteren Analysen mit ähnlich ausgewählten Korpora überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden.
- Nur wenn die Bücher tatsächlich auch von Kindern und Jugendlichen rezipiert werden, können die hier festgestellten Vorteile und Chancen von KJB als Medium der Vermittlung auch in der Praxis wirksam werden. Daher wäre mittels empirischer Studien zu überprüfen, inwiefern Kinder und Jugendliche solche Bücher wirklich spannend und unterhaltsam finden, oder ob Bücher mit anderen Themen bevorzugt werden, da das Thema Sprache, insbesondere eine Beschäftigung mit der Grammatik, doch zu sehr vom schulischen Kontext geprägt bzw. vorbelastet ist und daher als Freizeitbeschäftigung abgelehnt wird.
- Köller ist der Überzeugung, dass Geschichten „Aspekt-, Dimensions- und Strukturwissen von Sprache [vermitteln wollen], das als Handlungswissen fruchtbar gemacht werden kann“ (2006: 516). Diese Aussage wurde hier vor

allem durch die Beschreibungen der Strategien theoretisch untermauert. Allerdings wären auch hier empirische Studien sinnvoll, die konkret den Erfolg¹¹¹ der in den KJB jeweils angewendeten Vermittlungstechniken und -strategien¹¹² in Bezug auf die hier formulierten möglichen Ziele der Vermittlung von sprachbezogenem Wissen überprüfen. Der Erfolg ließe sich aus linguistischer bzw. sprachdidaktischer Perspektive anhand folgender Fragen ermitteln: Was verstehen und behalten die Rezipienten tatsächlich? Inwiefern lässt sich eine Erweiterung des impliziten und/oder expliziten Sprachwissens der Rezipienten nach der Lektüre feststellen? Führt die Rezeption solcher KJB tatsächlich zu mehr Sprachbewusstsein bzw. stellt sie eine Förderung im Sinne einer frühzeitigeren Entwicklung von sprachlichem Bewusstsein dar? Inwiefern wirkt sich die Rezeption tatsächlich auf die praktische metasprachliche und metakommunikative Kompetenz aus, das heißt, wird das vermittelte Wissen in realen, alltäglichen Kommunikationssituationen angewendet?¹¹³ Betrachtet man ‚Erfolg‘ als Zeichen für die Qualität einer Wissensvermittlung, so könnten mit einer solchen empirischen Untersuchung Rückschlüsse auf weitere Qualitätskriterien der Vermittlung gezogen und damit die hier gewonnenen Aussagen über das Kriterium der Angemessenheit ergänzt werden.

- Aus sprachdidaktischer Perspektive ist vor allem die Frage interessant, wie sich eine außerschulische Vermittlung von sprachbezogenem Wissen durch Kinder- und Jugendbücher konkret auf Leistungen in der Schule, sei es beispielsweise beim Lesenlernen, beim Schriftspracherwerb oder bei älteren

¹¹¹ Die Frage nach dem Erfolg muss auch in Bezug auf das in Kapitel 4.1 dargelegte Verständnis, dass es sich bei der Vermittlung um einen dynamischen Vorgang handelt, bei dem nicht unbedingt alles so bei den Rezipienten ankommt, wie von den Autoren intendiert, gestellt werden.

¹¹² Bei dem Bilderbuch müsste dann gegebenenfalls auch die Rolle bzw. der Einfluss der vorlesenden Personen berücksichtigt werden.

¹¹³ Eine solche empirische Studie erweist sich allerdings als äußerst aufwendig und schwierig durchführbar. Um die Auswirkungen der Rezeption und die Steigerungen des Wissens durch die Rezeption solcher KJB beschreiben zu können, müsste das implizite und explizite Wissen über Sprache der Rezipienten vor und nach der Rezeption festgestellt werden, was sich bereits als komplexe Aufgabe erweist. Zudem müssten die möglichen Veränderungen über einen längeren Zeitraum genau beobachtet werden und andere Faktoren, die prinzipiell auch den Wissensstand beeinflussen könnten, festgestellt und bei den Beobachtungen berücksichtigt werden. Sowohl der Aufsatz von Weber (2004) als auch die Aufsätze des vierten und fünften Bandes der Reihe *Transferwissenschaften* können jedoch aufschlussreiche Anregungen geben, wie Untersuchungen zu Qualität und Erfolg der Wissensvermittlung auch in KJB gestaltet werden könnten.

Kindern im Umgang mit anspruchsvollen Texten und schwierigen Kommunikations- und Konfliktsituationen auswirkt. Auch dies könnte empirisch nachgewiesen werden, beispielsweise durch zwei Vergleichsgruppen, wobei die eine entsprechende KJB rezipiert und die andere nicht.

- In dieser Arbeit wurde nur eine der möglichen medienspezifischen Formen von außerschulischer Wissensvermittlung untersucht und als durchaus geeignet beurteilt. Vor dem Hintergrund von Antos' viertem Prinzip des Wissenstransfers, in dem er fordert, stets *„die beste(n) Kommunikationsform(en) und damit auch die medienspezifisch beste Darstellung zu ermitteln!“* (2001: 25; Hervorhebung im Original), ergibt sich die interessante Frage, wie sprachbezogenes Wissen durch andere Medien, wie beispielsweise das Fernsehen, vermittelt wird bzw. werden könnte. Ein vorstellbarer Untersuchungsgegenstand wären für jüngere Kinder z. B. ‚Die Sendung mit der Maus‘, bei der bereits im Vorspann der Inhalt der Sendung immer in zwei verschiedenen Sprachen präsentiert wird oder die Sendung ‚Löwenzahn‘. Bei einem Vergleich der Medien KJB und Fernsehsendungen müssten nicht nur die jeweils medienspezifischen Techniken und Strategien, sondern auch die Auswahl der Themen einander gegenübergestellt werden. Damit könnte deutlich gemacht werden, ob und wenn welche Vorteile das Fernsehen als digitales Medium gegenüber dem schriftlichen Medium Buch bietet und welche (positive?) Auswirkung diese Art des Aufzeigens von Funktionen und Problemen von und mit Sprache auf den Vermittlungserfolg hat. Untersuchungen zu den Chancen des Fernsehens als Medium eines unterhaltsamen, außerschulischen Wissenserwerbs sind vor allem deshalb interessant, weil in immer stärkerem Maße beklagt wird, dass Kinder und Jugendliche mehr Zeit vor dem Fernseher bzw. dem Computer verbringen und damit auch die Rezeption von Büchern immer mehr in den Hintergrund gedrängt werde.

Literaturverzeichnis

a) Primärliteratur

Eggermann, Vera/Kleeb, Ueli: Das Buchstabenmonster. Zürich: Pro Juventute 2000.

Heilig, Peter: Die Reise nach Wortsee. Tübingen: Attempto 2001.

Orsenna, Eric: Die Grammatik ist ein sanftes Lied. München: Hanser 2004. [Französisch. Originalausgabe: La grammaire est une chanson douce. 2001].

b) Sekundärliteratur

Adamzik, Kirsten (2004): Zwischen Fachidioten und Bildungsmuffeln. Akteure des Wissenstransfers. In: Busch, Albert/Stenschke, Oliver (Hrsg.): Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, 13–30.

Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und dem siebten Lebensjahr. Stuttgart.

Andresen, Helga/Funke, Reinhold (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula/Günther, Helmut/Klotz, Peter/Sieber-Ott, Gesa/Ossner, Jakob (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1, 2., durchgesehene Aufl., Paderborn, 438-451.

Antos, Gerd (2001): Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion. In: Wichter, Sigurd/Antos, Gerd (Hrsg.), 3-34.

Antos, Gerd (2005): Die Rolle der Kommunikation bei der Konzeptualisierung von Wissensbegriffen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.), 339-364.

Antos, Gerd (2006): Vermittlungsprozesse außerhalb des Sprachunterrichts. In: Bredel, Ursula/Günther, Helmut/Klotz, Peter/Sieber-Ott, Gesa/Ossner, Jakob (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 2, 2., durchgesehene Aufl., Paderborn, 639-649.

Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hrsg., 2005): Transferqualität (= Transferwissenschaften 4). Frankfurt am Main u. a.

Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg., 2005): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem (= Transferwissenschaften 3). Frankfurt am Main u. a.

Augst, Gerhard (1977): Empirische Untersuchungen zum Wortschatz eines Schulfängers. In: Augst, Gerhard/Bauer, Andrea/Stein, Annette (Hrsg.): Grundwortschatz und Ideolekt. Empirische Untersuchungen zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes. Tübingen, 2-98.

Augst, Gerhard (1978a): Metakommunikation als element des spracherwerbs. In: *Wirkendes Wort* 28, Heft 5, 328-339.

Augst, Gerhard (1978b): Zur Ontogenese des Metaphernerwerbs – eine empirische Pilotstudie. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): *Spracherwerb von 6 bis 16*. Linguistische, psychologische, soziologische Grundlagen. Düsseldorf, 220-232.

Ballod, Matthias (2005): Qualität des Wissenstransfers aus informationsdidaktischer Perspektive. In: Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hrsg.), 11-21.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim.

Barth-Weingarten, Dagmar/Metzger, Markus (2005): Ein problematischer Dialog: Bedingungen für die Kommunikation Wissenschaft – Öffentlichkeit und ihre Konsequenzen am Beispiel der Linguistik. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.), 3-26.

Biere, Bernd-Ulrich/Liebert, Wolf-Andreas (1996): Taxi im Dschungel oder kann Wissenschaftsberichterstattung unterhaltsam sein? In: *Sprachreport*, Heft 1, 16-18.

Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn u. a.

Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (= Grundlagen der Germanistik 29)*. 6., überarbeitete und ergänzte Aufl., Berlin.

Brünner, Gisela (1987): *Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft*. In: *Diskussion Deutsch* 18, Heft 94, 100-119.

Diegritz, Theodor (1996): *Sprachbewußtsein und Sprachwissen. Entwurf eines heuristisch-hypothetischen Rahmenkonzepts für „Reflexion über Sprache“ im Deutschunterricht der Grundschule*. In: *Wirkendes Wort* 46, Heft 2, 301-320.

Eckhardt, Juliane (1987): *Kinder- und Jugendliteratur*. Darmstadt.

Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hrsg., 1993): *Sprachwissen gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart.

Engelen, Bernhard (2005): *Aufsätze zur Kinderliteratur (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 39)*. Frankfurt am Main.

Ewers, Hans-Heino (Hrsg., 1992): *Komik im Kinderbuch*. Weinheim.

Ewers, Hans-Heino (2000a): Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1, Baltmannsweiler, 2-16.

Ewers, Hans-Heino (2000b): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München.

Ewers, Hans-Heino (2003): Vom ‚guten Jugendbuch‘ zur modernen Jugendliteratur. Jugendliterarische Veränderungen seit den 70er Jahren. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher (= Sprache – Kommunikation – Kultur 1). Frankfurt am Main, 251-260.

Fiebig, Karin (1995): Begriffserklärungen in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder. In: Feine, Angelika/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hrsg.): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag (= Sprache – System und Tätigkeit 17). Frankfurt am Main, 77-84.

Franz, Kurt (2001): Vom Vater, der dauernd die Sprache wechselt. Sprachreflexion anhand einer Kindergeschichte. In: Lange, Günter/Cromme, Gabriele (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur: Lesen – Verstehen – Vermitteln. Festschrift für Wilhelm Steffens (= Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur 1). Baltmannsweiler, 78-90.

Fricke, Harald (1983): Sprachabweichungen und Gattungsnormen. Zur Theorie literarischer Textsorten am Beispiel des Aphorismus. In: Vorstand der Vereinigung deutscher Hochschulgermanisten (Hrsg.): Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1. bis 4. April 1979. Berlin, 262-280.

Fries, Norbert (1996): Grammatik und Emotionen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 26, Heft 101, 37-69.

Gansel, Carsten (2003): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht. 3., unveränderte Aufl., Berlin.

Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2007): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung (= Studienbücher zur Linguistik 6). 2., überarbeitete und ergänzte Aufl., Göttingen.

Gombert, Jean Émile (1990): Le développement métalinguistique. Paris.

Gornik, Hildergard (1989): Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse – ein Überblick. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40, 39-58.

Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Aschendorf.

Haas, Gerhard (2003): *Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur: Genres, Formen und Funktionen, Autoren (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 22)*. Frankfurt am Main.

Halbey, Hans Adolf (1997): *Bilderbuch: Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*. Weinheim.

Hofer, Lorenz (2003): *Stadien des Erwerbs pragmatischer Kompetenz: Sprachliche Hypervariabilität bei Teenagern*. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Spracherwerb und Lebensalter (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83)*. Tübingen, Basel, 225-242.

Jahr, Silke (2000): *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten. Ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten (= Studia Linguistica Germanica 59)*. Berlin, New York.

Jahr, Silke (2001): *Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich*. In: Wichter, Sigurd/Antos, Gerd (Hrsg.), 239-256.

Jahr, Silke (2005): *Die Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation von Emotionen in juristischen Texten*. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.), 307-218.

Janich, Nina (2005): *Jaguar und Neinguar – Vermittlung von Wissen über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern*. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.), 119-141.

Janke, Bettina (2002): *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern*. Göttingen, Bern, Toronto u. a.

Jung, Matthias (2001): *Unsystematischer Wissenstransfer über die Medien*. In: Wichter, Sigurd/Antos, Gerd (Hrsg.), 275-286.

Kaminski, Winfred (1982): *Es ist eine Lust zu lesen*. In: Kaminski, Winfred/Pech, Ulrich (Hrsg.): *Kinderliteratur und Psychoanalyse (= Bulletin Jugend und Literatur, Beiheft 19)*. Hardebeck, 27-43.

Kaminski, Winfred (1987): *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Weinheim, München.

Köller, Wilhelm (2006): *Narrative Formen der Sprachreflexion. Interpretationen zu Geschichten über Sprache von der Antike bis zur Gegenwart (= Studia Linguistica Germanica 79)*. Berlin

Kohl, Katrin (2007): *Metapher*. Stuttgart.

Klotz, Peter (1994): Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen. In: Der Deutschunterricht 46, Heft 4, 3-13.

Kresic, Marijana (2006): Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München.

Lakoff, George/Johnson, Mark (2004) [Original 1980]: Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Astrid Hildenbrandt, 4. Aufl., Heidelberg.

Landwehr, Norbert (2001): Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung (= Pädagogik bei Sauerländer 20). 4., aktualisierte Aufl., Aarau.

Lange, Günter (Hrsg., 2000): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. 2 Bände, Baltmannsweiler.

Lehr, Andrea (2002): Sprachbezogenes Wissen in der Lebenswelt des Alltags (= RGL 236). Tübingen.

Liebert, Wolf-Andreas (1999): Erhellende und mystifizierende Metaphern im Wissenschaftsjournalismus. In: Niederhauser, Jürg/Adamzik, Kirsten (Hrsg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt (= Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte 38). Frankfurt am Main, 173-190.

Liebert, Wolf-Andreas (2002): Wissenstransformation: Handlungssemantische Analysen von Wissens- und Vermittlungstexten. Berlin, New York.

Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2001): Studienbuch Linguistik (= RGL 121). 4., unveränderte Aufl., Tübingen.

List, Gudula (1992): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. In: Der Deutschunterricht 44, Heft 4, 15-23.

Lypp, Maria (2000): Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 8). Frankfurt am Main.

Marquardt, Manfred (2005): Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. 11., überarbeitete Aufl., Troisdorf.

Mulzer, Klaus (2007): Sprachverständnis und implizites Wissen. München.

Neuland, Eva (1992): Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. In: Der Deutschunterricht 44, Heft 4, 3-15.

Neuland, Eva (1993): Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main, 85-101.

Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht 54, Heft 3, 4-10.

Niederhauser, Jürg (1999): Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung (= Forum für Fachsprachen-Forschung 53). Tübingen.

Niederhauser, Jürg (2001): 111 Professoren von sechs Hochschulen – Die Berufung auf Wissenschaftler und auf wissenschaftliche Autorität als Argument in öffentlichen Diskussionen. In: Wichter, Sigurd/Antos, Gerd (Hrsg.), 287-300.

Nützel, Nikolaus (2007): Sprache oder Was den Mensch zum Menschen macht. München.

Ossowski, Herbert (2000): Sachbücher für Kinder und Jugendliche. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2, 2., korrigierte Aufl., Baltmannsweiler, 657-682.

Paul, Ingwer (1999): Praktische Sprachreflexion. Tübingen.

Petrus, Klaus (1995): Metapher, Verständlichkeit, Wissenschaft. In: Danneberg, Lutz/Graeser, Andreas/Petrus, Klaus (Hrsg.): Metapher und Innovation. Die Rolle der Metapher im Wandel von Sprache und Wissenschaft. Bern, Stuttgart u. a., 299-314.

Peyer, Ann (2003): Language Awareness: Neugier und Norm. In: Linke, Angelika/Ortner, Hanspeter/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis (= RGL 245). Tübingen, 323-345.

Peyer, Ann (2004): Sprachkompetenz und Sprachreflexion. In: Kleinberger Günther, Ulla/Wagner, Franc (Hrsg.): Neue Medien – Neue Kompetenzen? Texte produzieren und rezipieren im Zeitalter digitaler Medien (= Bonner Beiträge zur Medienwissenschaft 3). Frankfurt am Main, 153-165.

Riegler, Susanne (2006): Mit Kindern über Sprache nachdenken – eine historisch-kritische, systematische und empirische Untersuchung zur Sprachreflexion in der Grundschule. Freiburg im Breisgau.

Schellenberg, Wilhelm (1995): „Das sind so Wörter, die habe ich überhaupt gefressen...“ – erste Untersuchungen zu sprachreflektierten Textsequenzen als narrative Gestaltungsmittel in Texten für junge Leser. In: Feine, Angelika/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hrsg.): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag (= Sprache – System und Tätigkeit 17). Frankfurt am Main, 165-181.

Serra-Borneto, Carlo (1986): Einsteins Relativitätstheorie. Strategien der Popularisierung von Comics bis zum Sachbuch. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): Wissenschaftssprache und Gesellschaft: Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit. Hamburg, 350-366.

Spillner, Bernd (1994): Sprachbezogener Wissenstransfer als Herausforderung an die Angewandte Linguistik. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): Fachkommunikation. Kongreßbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Frankfurt am Main u. a., 91-96.

Steffens, Wilhelm (2000): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2, 2., korrigierte Aufl., Baltmannsweiler, 844-861.

Stocker, Christa (1999): Funktionen und Leistungen von Metaphernfeldern in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung. In: Niederhauser, Jürg/Adamzik, Kirsten (Hrsg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt (= Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte 38). Frankfurt am Main, 153-172.

Switalla, Bernd (1992): Wie Kinder über die Sprache denken: Über die Entdeckung eines neuen Problems. In: Der Deutschunterricht 44, Heft 4, 24-33.

Thiele, Jens (2000): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1, Baltmannsweiler, 228-245.

Thiele, Jens (2003a): Aspekte der bildnerischen Sozialisation. In: Thiele, Jens/Steitz-Kallenbach, Jörg (Hrsg.): Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg im Breisgau, 37-52.

Thiele, Jens (2003b): Das Bilderbuch. In: Thiele, Jens/Steitz-Kallenbach, Jörg (Hrsg.): Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg im Breisgau, 70-98.

Weber, Tilo (2004): Gemeinsames Wissen. Unter welchen Bedingungen wir sagen, dass ein Wissenstransfer gelungen ist. In: Wichter, Sigurd/Stenschke, Oliver (Hrsg.), 17-32.

Weber, Tilo (2005): Wissenstransfer – Transfererfolg – Erfolgskontrolle. In: Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hrsg.), 71-81.

Weingarten, Rüdiger (2001): Orthographisch-grammatisches Wissen. In: Wichter, Sigurd/Antos, Gerd (Hrsg.), 209–226.

Wichter, Sigurd (1999): Experten- und Laiensemantik. In: Niederhauser, Jürg/Adamzik, Kirsten (Hrsg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt (= Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte 38). Frankfurt am Main, 81–102.

Wichter, Sigurd (2005): Wissenstransfer und Stereotypie. Zur Rolle von ungleichen Wissenskomplexen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.), 403-418.

Wichter, Sigurd/Antos, Gerd (Hrsg., 2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft (= Transferwissenschaften 1). Frankfurt am Main u. a.

Wichter, Sigurd/Busch, Albert (Hrsg., 2005): Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis (= Transferwissenschaften 5). Frankfurt am Main u.a.

Wichter, Sigurd/Stenschke, Oliver (Hrsg., 2004): Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers (= Transferwissenschaften 2). Frankfurt am Main u. a.

Wittwer, Michael (2003): Eigenschaften popularisierender Fachtextsorten in der Pädiatrie (= Forum für Fachsprachen-Forschung 60). Tübingen.

Wozilka, Jenny (2005): Komik und Gefühl in der Kinderliteratur. Baltmannsweiler.

Zell, Rolf A. (1986): Vom Professor zum Publikum – Übersetzungsschritte. In: Ruß-Mohl, Stephan (Hrsg.): Wissenschaftsjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. München, 112-119.

Zipfel, Frank (2001): Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft. Berlin.

c) Nachschlagewerke

Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 3 [P-Z]. Müller, Jan-Dirk (Hrsg., 2003). Berlin u. a.

d) Internetquellen

Rahmenplan Grundschule:

<http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/>, abgerufen am 29.05.08.

<http://www.kinderbuch-couch.de/kinderbuecher-nach-themen-schrift-sprache.html>, abgerufen am 10.06.08.

<http://www.transferwissenschaften.de>, abgerufen am 15.07.08.

<http://www.ofv.ch/index.php?ID=bkDet&nr=1547>, abgerufen am 09.05.2008.

<http://www.hanser.de/autoren.asp?area=Kinderbuch&task=002&autor=110&abt=Prese>, abgerufen am 09.05.2008.

http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/lesetipps/buecher/peter_heilig, abgerufen am 14.02.08.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst habe und mich keiner anderen als der im beigefügten Verzeichnis angegebenen Hilfsmittel bedient habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen (einschließlich des World Wide Web und anderer elektronischer Text- und Datensammlungen) kenntlich gemacht. Dies gilt auch für beigegebene Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Anne Simmerling

Darmstadt, den 11. August 2008