

Serielle Narration als Konstruktion.

Studien an Bilderbüchern für Vorschulkinder

Rita Finkbeiner (Düsseldorf)

Abstract

This paper aims at examining in detail a specific narrative pattern that is often found in picturebook stories for preschool children, namely, serial narration, or narration with repeated sequences. It is argued that serial narration is a form of linguistic routinization at the level of an actual text exemplar, by which a recurrent textual pattern emerges sequentially. In the first part of the paper, I analyze a number of both traditional and contemporary picturebooks and show that a key feature is repetition with variation at the level of the episode. In the second part of the paper, I investigate potential implications of the systematic utilization of serial narration for language acquisition.

1 Sprachliche Verfestigung auf Textebene

In der neueren linguistischen Theoriebildung hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten mehr und mehr die Erkenntnis durchgesetzt, dass neben das Konzept der sprachlichen Kreativität, wie es im Anschluss an Chomsky lange vorherrschend war, auch ein Konzept von sprachlicher Rekurrenz, und damit sprachlicher Musterhaftigkeit treten muss. Entscheidende Anstöße kamen hierzu aus Forschungsrichtungen wie der Phraseologie und Konstruktionsgrammatik, aber auch der Pragmatik, Text(sorten)linguistik und Gattungstheorie (vgl. stellvertretend für die sehr breite Forschung neuere Sammelbände wie Engelberg/Holler/Proost 2011, Habscheid 2011, Dürscheid/Schneider 2015). Die theoretische Entwicklung wurde dabei durch neue methodologische Möglichkeiten im Bereich der Korpuslinguistik befördert. Sprachliche Rekurrenz lässt sich als wiederholter Gebrauch gleicher oder ähnlicher sprachlicher Formen in gleichen oder ähnlichen kommunikativen Situationen beschreiben, wobei Rekurrenz nach allgemeiner Annahme über die Zeit zu sprachlicher Verfestigung führen kann. Grundlegend ist dabei die Idee, dass das Sprachsystem zwar einerseits im Prinzip unbegrenzte Möglichkeiten der kreativen Kombination zur Verfügung stellt, dass Sprecherinnen und Sprecher sich aber andererseits im Gebrauch häufig bestimmter vorgefertigter Muster bedienen, die sich für bestimmte kommunikative Aufgaben oder Situationen besonders eignen.

Solche Muster gibt es auf allen sprachlichen Ebenen. Während der Schwerpunkt vieler konstruktionsgrammatischer Arbeiten (z.B. Goldberg 1995, Fillmore et al. 1988, Kay/Fillmore 1999) auf Konstruktionen liegt, die auf oder unterhalb der Satzebene angesiedelt sind, haben textlinguistische und pragmatische Ansätze mit Begriffen wie „Formulierungsroutinen“, „formelhafte Texte“ oder „formulaic genres“ schon früh auf die Relevanz rekurrenter Muster

auf Textebene hingewiesen (vgl. Stein 1995, 2001; Feilke 1996; Gülich 1997; Kuiper 2009).¹ Im Zentrum dieser Ansätze stehen inhalts- und ausdrucksseitige Verfestigungen, die sich über Textexemplare hinweg beobachten lassen und die damit so etwas wie „Großformen vorfabrizierter Sprache“ (Stein 2001: 23), also globale Textschablonen oder Textmuster konstituieren. Stein (2001) nennt als Beispiel die Verkehrsmeldung, mit der vor Falschfahrern gewarnt wird, vgl. (1). Weitere, etwas stärker variable Beispiele sind Grußworte, Todesanzeigen oder Kündigungsbestätigungen.

- (1) Achtung Autofahrer, auf der A [...] Richtung [...] kommt Ihnen zwischen [...] und [...] ein Falschfahrer entgegen. Fahren Sie äußerst rechts, überholen Sie nicht, wir melden (es), wenn die Gefahr vorüber ist. [...]

Solche Textmuster sind Teil des kollektiven sprachlichen Repertoires einer Sprachgemeinschaft. Sie entstehen durch die wiederholte Verwendung von Inhaltsbausteinen und ihnen zugeordneter Ausdrucksformen, die sich bei der Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Situationen bewährt haben.

Nun gibt es aber Musterhaftigkeit auf der Textebene nicht nur in Form von kollektiv in einer Sprachgemeinschaft (zu einem Zeitpunkt t) etablierten formelhaften Texten. Texte können vielmehr auch dadurch „musterhaft“ werden, dass in ihrem Verlauf schrittweise ein bestimmtes Muster erst erzeugt wird. Diese Form der Musterhaftigkeit – Rekurrenz in Bezug auf die innere sequenzielle Struktur eines bestimmten Textexemplars – ist sehr häufig in der Erstliteratur für Kinder anzutreffen (vgl. Lypp 2000, Darnton 2001). Ein einfaches Beispiel ist *Die kleine Raupe Nimmersatt* von Eric Carle, vgl. den Ausschnitt (2).

- (2) Am Montag fraß sie sich durch einen Apfel, aber satt war sie noch immer nicht.
 Am Dienstag fraß sie sich durch zwei Birnen, aber satt war sie noch immer nicht.
 Am Mittwoch fraß sie sich durch drei Pflaumen, aber satt war sie noch immer nicht.
 Am Donnerstag fraß sie sich durch vier Erdbeeren, aber satt war sie noch immer nicht.
 Am Freitag fraß sie sich durch fünf Apfelsinen, aber satt war sie noch immer nicht.

In diesem Beispiel entsteht durch die Wiederholung von zwei nebengeordneten Sätzen bei Variation bestimmter, festgelegter Parameter schrittweise eine Serie von Episoden. Das Muster wird bei der ersten Wiederholung bereits erkennbar, spätestens mit der zweiten Wiederholung ist es etabliert. Repetition mit Ersetzung ist hier das grundlegende Organisationsprinzip, mit dessen Hilfe die Geschichte ihre narrative Struktur bekommt.

Es liegt hier also kein in der Sprachgemeinschaft vorgängig etabliertes Textmuster vor, das reproduziert würde, wie im Fall von (1). Es wird aber innertextlich, aktuell-sequenziell, quasi unter den Augen der (Vor-)Leserin eine Regel bzw. Routine erzeugt. Zugleich beschränkt sich diese Art von Musterbildung eben nicht auf nur einzelne Textexemplare. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, ist serielle Narration ein zentrales ästhetisches Gestaltungsprinzip in der Erstliteratur für Vorschulkinder.

¹ In jüngerer Zeit setzen sich solche Tendenzen auch in interaktional und diskurslinguistisch orientierten Ansätzen der Konstruktionsgrammatik fort (z.B. Östman 2005, Bückler/Günthner/Imo 2015).

Formen der textinternen Musterbildung wie (2) sind bisher in pragmatischen Ansätzen der Phraseologieforschung weitgehend unbeachtet geblieben. Dies mag damit zu tun haben, dass es sich bei solchen Mustern in einem bestimmten Sinn um kulturelle Artefakte handelt, um eine Form der bewussten ästhetischen Gestaltung von Texten, und insofern nicht um ein alltagssprachliches Wandelphänomen. Gegen diese Sichtweise lässt sich einwenden, dass kulturelle Artefakte, z.B. im Bereich der Literatur, sich natürlich ebenso historisch herausbilden wie alltagssprachliche Konstruktionen. Ein konkreter kinderliterarischer Text, der von inertextueller Rekurrenz Gebrauch macht, steht insofern immer in einer langen Tradition von anderen (kinder-)literarischen Texten oder oralen Erzähltraditionen – etwa Märchen oder Witzen –, die ebenfalls von dieser Strategie Gebrauch machen, und ist nicht bloß Ausdruck der ästhetischen Gestaltungsabsichten einer individuellen Kinderbuchautorin.

Ein pragmatisch orientierter Ansatz zur Textmusterforschung sollte sich aber auch deshalb für Formen der textinternen Musterbildung interessieren, weil diese, wie oben angedeutet, wichtige Funktionen im Bereich der narrativen Strukturierung von Texten erfüllen können. Narration wiederum (auch fiktionale Narration) lässt sich als pragmatische Kategorie auffassen, denn sie ist in grundlegenden pragmatischen Dimensionen zu beschreiben, z.B. den Dimensionen von Referenz, Kohärenz und Informationsgliederung (vgl. Allan/Jaszczolt 2012).

Aus einer Erwerbeperspektive kommt hinzu, dass die Rezeption von Erstliteratur eine wichtige Rolle für den Narrationserwerb spielt (z.B. Müller 2012, Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2015, Gressnich et al. 2016). Damit ist Erstliteratur ein wichtiger Input im Spracherwerb.² Eine genaue Erfassung der Rolle des Inputs ist grundsätzlich nur im Rahmen einer gebrauchsbasierten und kommunikationsbasierten und damit pragmatisch orientierten Theorie möglich (vgl. Tomasello 2003).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zu zeigen, dass serielle Narration als besondere Form der textinternen Musterbildung in Bilderbüchern für Vorschulkinder konsequent eingesetzt wird. Hierzu werde ich zuerst kurz einige Begriffsklärungen vornehmen (Abschnitt 2) und dann eine Auswahl von Bilderbüchern qualitativ und quantitativ in Bezug auf die dort eingesetzte serielle Narration untersuchen (Abschnitt 3). Dabei werde ich mich auf die sprachlich-textliche Seite des Bilderbuchs konzentrieren.³ Schließlich zeige ich, welche Implikationen mit der seriellen Narration für den Spracherwerb verknüpft sind (Abschnitt 4). Abschnitt 5 gibt eine kurze Zusammenfassung.

2 Erzählen im Bilderbuch

Ein Bilderbuch vermittelt seinen Inhalt über eine Abfolge von Bild-Text-Kombinationen. Anders als im illustrierten Buch, in dem die Bilder dem Text untergeordnet sind, sind Bild und Text im prototypischen Bilderbuch als gleichrangig anzusehen und wechselseitig so aufeinander bezogen, dass ein integrierter multimodaler Text entsteht (Nikolajeva/Scott 2001, Staiger 2014). Als multimodale Kommunikationsformen können Bilderbücher auf unter-

² Damit soll nicht gesagt sein, dass die Rezeption von Erstliteratur zwingend für den Narrationserwerb ist. Kinder können eine auf allen Ebenen umfassende Sprachkompetenz erwerben, auch wenn sie nicht oder nur in geringem Ausmaß von VorleSELiteratur als Input profitieren.

³ Zu seriellen Verfahren in Bezug auf die multimodale Gestaltung von Bilderbüchern, vgl. Finkbeiner, *i. Dr.*, zu weiteren Erscheinungsformen von sprachlicher Rekurrenz im Kinderbuch, vgl. Finkbeiner (2017).

schiedlichen Ebenen Bedeutung hervorbringen. Staiger (2014) unterscheidet fünf Dimensionen: (i) die narrative Dimension mit den Kategorien der *histoire* (Was wird erzählt?) und des *discours* (Wie wird erzählt?), die sowohl mit Hilfe von bildlichen als auch verbalen Codes dargestellt sein können; (ii) die bildliche Dimension, zu der alle Aspekte der visuellen Gestaltung und des Designs einschließlich der Typographie gehören; (iii) die verbale Dimension mit Parametern der sprachlichen Gestaltung; (iv) die intermodale Dimension, d.h. die Bild-Schrifttext-Interaktion; und (v) die paratextuelle und materielle Dimension, d.h. „alles, was den eigentlichen Text umschließt“ (Staiger 2014: 13; vgl. auch Fix 2008). Die verschiedenen Ebenen sind im konkreten Bilderbuch untrennbar miteinander verbunden. Dennoch scheint es für die Analyse legitim, auch Einzelebenen unter einem bestimmten Aspekt herauszugreifen. In diesem Beitrag konzentriere ich mich auf den Aspekt der Serialisierung auf den Ebenen von Narration (*histoire*) und Sprache (verbale Dimension). Mit dem Begriff Text beziehe ich mich also im Folgenden auf den „unimodalen“, symbolischen Schrifttext im Bilderbuch.

Viele, wenn auch nicht alle Bilderbücher erzählen Geschichten.⁴ Eine Erzählung (oder Geschichte) lässt sich aus linguistischer Sicht als ein bestimmtes Vertextungsmuster beschreiben, das vielfältige sprachliche, interaktionale, situative und mediale Ausprägungen erhalten kann (Gülich/Hausendorf 2000). Für meine Untersuchung konzentriere ich mich auf den Aspekt des Erzähltexts, der in textlinguistischen Ansätzen in der Tradition der *story grammar* (Rumelhart 1975) wie auch in Ansätzen zum Erzählerwerb im Fokus steht (z.B. Boueke et al. 1995, Becker 2014). Unter einem Erzähltext lässt sich ein kohäsiver und kohärenter (verbaler) Text verstehen, in dem eine Sequenz von Ereignissen dargestellt wird, die auf einen Höhepunkt zusteuern, wobei eine Absicht zu erkennen ist, den Leser/Hörer emotional zu involvieren. Die globale Handlungsstruktur von Geschichten lässt sich grob in drei große Teile gliedern: eine Orientierung, einen Hauptteil und einen Schluss. Der Hauptteil zerfällt in Sequenzen von Ereignissen oder zielgerichteten Handlungen, die in einer Komplikation münden. Die Lösung für die Komplikation bietet der Schlussteil (vgl. Abb. 1).

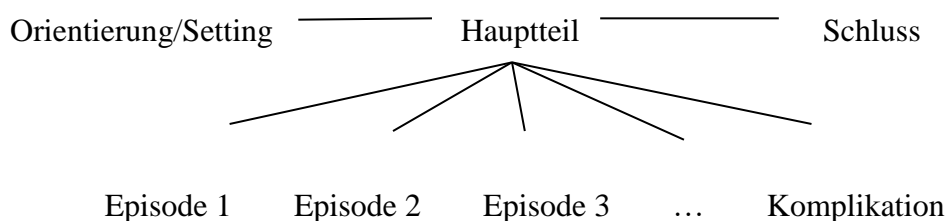


Abb. 1: Handlungsstruktur von Geschichten

Dieses Modell ist auf inhaltliche Bausteine einer Geschichte bezogen, die in einer bestimmten Weise, z.B. chronologisch, angeordnet sind. Es bewegt sich damit auf der Ebene der **histoire** oder der Textstruktur. Für die verschiedenen inhaltlichen Bausteine kann man dann jeweils genauer fragen, wie diese sprachlich gestaltet sind. Diese Frage bezieht sich auf die verbale bzw. Formulierungsebene. Beide Ebenen spielen im Folgenden eine Rolle.

⁴ Auch wenn manchmal der Eindruck erweckt wird, Bilderbücher seien (reine) Erzählmedien (z.B. Staiger 2014), so ist klar, dass es neben erzählenden Bilderbüchern auch reine Konzeptbilderbücher, Sachbilderbücher und hybride Formen gibt (vgl. z.B. Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2015, Meibauer 2015).

Es gibt eine nahezu unüberschaubare Fülle von Bilderbüchern für das Vorschulalter, die ganz unterschiedliche thematische, sprachliche, visuelle und materielle Aspekte abdecken und unterschiedliche Altersgruppen ansprechen (vgl. zu einer aktuellen, internationalen Übersicht Kümmerling-Meibauer 2015). Für meine Untersuchung habe ich eine kleine Auswahl zusammengestellt, die aber doch eine gewisse Bandbreite exemplarisch abbildet (vgl. Tab. 1).

Titel	Autor	Verlag	Dt. Erstausgabe	Altersempf.
Die kleine Raupe Nimmersatt	Eric Carle	Gerstenberg	1970	1-3 Jahre
Ab heute sind wir cool	Susann Opel-Götz	Oetinger	2007	5-7 Jahre
Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat	Werner Holzwarth/ Wolf Erlbruch	Peter Hammer Verlag	1989	2-4 Jahre
Zum Elefanten immer geradeaus	Constanze Spengler	Hinstorff	2008	4-6 Jahre

Tab. 1: Bilderbuchauswahl

So unterscheiden sich die ausgewählten Bilderbücher im Hinblick auf ihre Zielgruppe⁵ und im Hinblick auf das Erscheinen der Erstausgabe. Neben Büchern für Kleinkinder stehen solche für ältere Vorschulkinder und Schulanfänger, und neben „modernen Klassikern“ finden sich neuere, weniger bekannte Bilderbücher. Auch die Art der Aufmachung variiert vom festen Pappbilderbuch bis zum gebundenen Buch mit Papierseiten im Hoch- oder Querformat. Eine kurze inhaltliche Charakterisierung der Bilderbücher nehme ich im Zusammenhang mit den Einzelanalysen in Abschnitt 3 vor.

3 Serialisierung als Form der textinternen Musterbildung im Bilderbuch

Im Folgenden sollen die ausgewählten Bilderbücher sowohl qualitativ als auch quantitativ in Bezug auf das Vorkommen und die Funktionen textinterner Rekurrenz untersucht werden. In der qualitativen Analyse betrachte ich für alle vier Bücher die beiden Ebenen von Narration (*histoire*) und Sprache (Formulierung). In der quantitativen Analyse erhebe ich vergleichend das Ausmaß der Serialisierung in den vier Büchern.

3.1 Qualitative Analyse

3.1.1 Die kleine Raupe Nimmersatt

Der weltweit populäre Bilderbuchklassiker **Die kleine Raupe Nimmersatt** von Eric Carle (englische Originalausgabe 1969) erschien 1970 in deutscher Erstausgabe im Gerstenberg-Verlag. Die deutsche Ausgabe wurde bisher über 30 Millionen Mal verkauft. Inzwischen liegt eine Vielzahl von Varianten vor, u.a. als Fühlbuch, Badewannenbuch und Fingerpuppenbuch⁶ sowie als Pop-up-Ausgabe, als Leporello und als Bilderbuch-App. Das Buch richtet sich an

⁵ Die Altersempfehlungen der Verlage lassen eine Einordnung dieser Bücher im Bereich des Vorschulalters rechtfertigen. Zugleich ist es relativ unklar, auf welchen Kriterien die Hersteller diese Empfehlungen treffen. Impliziert ist darin, dass es eine gewisse Steigerung der Komplexität der Bücher mit wachsendem Alter der Rezipienten gibt.

⁶ Vgl. zu diesen und weiteren Spielarten sogenannter „Spielbilderbücher“ Liesen (2009), zu Pop-up-Büchern und Bilderbuch-Apps Kato (2014).

Kinder ab einem Jahr und erzählt die Geschichte einer Raupe, die aus einem Ei schlüpft und sich im Lauf einer Woche durch unterschiedliche Lebensmittel frisst, bis sie sich, „groß und dick geworden“, verpuppt und schließlich zum Schmetterling wird.

In Bezug auf die narrative Dimension, d.h. die Handlungsstruktur (**histoire**) der Geschichte, bilden das Schlüpfen der Raupe aus dem Ei und ihr Aufbruch zur Futtersuche die Orientierung. Der darauf folgende Hauptteil besteht aus sieben Episoden, die sich an den sieben Tagen der Woche abspielen. Jede Episode ist auf einer Doppelseite dargestellt und bildet so auch materiell-visuell eine Einheit. Durch die Chronologie der Wochentage, an denen sich die Raupe durch verschiedene Obstsorten frisst, entsteht eine Serie, d.h. eine lineare Abfolge gleich strukturierter Ereignisse. Zugleich steuern diese Ereignisse zielgerichtet auf einen Höhepunkt zu. Der Eindruck eines Fortgangs trotz gleichbleibender globaler Ereignisstruktur wird dabei nicht nur durch die Abfolge der Wochentage erzeugt, sondern auch durch die zunehmende Anzahl und die variierende Art der Früchte, durch die sich die Raupe frisst. Der Höhepunkt ist schließlich erreicht, als sich die Raupe am Sonnabend durch eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensmittel frisst, so dass sie am Ende Bauchschmerzen hat. Deswegen frisst sie sich am Sonntag nur durch ein grünes Blatt, und danach geht es ihr wieder besser. Die Episoden sechs und sieben stehen einerseits noch in engem Bezug zur Serie – sie spielen sich an den beiden letzten Wochentagen ab, die Raupe frisst sich durch Lebensmittel –, andererseits stehen sie in Opposition zur etablierten Kette: Die Raupe frisst sich nicht mehr durch Obst, und das Fressen wirkt sich auf ihr Wohlbefinden aus. Damit repräsentieren die beiden letzten Episoden die Komplikation. Mit dem Durchfressen des grünen Blatts ist dann der Übergang zum Schlussteil erreicht, in dem sich die Raupe zuerst verpuppt, mehr als zwei Wochen im Kokon bleibt und schließlich zum Schmetterling wird. Die hier erzählte Geschichte ist somit in Bezug auf die Strukturierung des Hauptteils durch ein konsequent durchgehaltenes Prinzip textinterner Serialisierung geprägt. Eine wichtige Beobachtung ist dabei, dass die Serialisierung außerhalb des Höhepunkts liegt.

Auch in Bezug auf die sprachliche Gestaltung des Hauptteils lässt sich dieses Prinzip nachweisen. Eine Sequenz aus zwei mit der Konjunktion *aber* nebengeordneten Sätzen wird vier Mal wiederholt, so dass man insgesamt fünf parallele Sequenzen erhält, die auch lexikalisch weitgehend überlappen. Es variiert lediglich die Besetzung von drei Positionen, nämlich Wochentag, Zahl und Art der Früchte, durch die sich die Raupe frisst. Diese Positionen bleiben wiederum auf einer globaleren Ebene konstant, indem es sich eben um höhere Kategorien (Obstsorte) oder vorgegebene Reihen (Wochentage, Zahlen) handelt. Es ergibt sich also eine konstante Basissequenz, die aus einer festgelegten Abfolge von offenen und lexikalisch fixierten Strukturpositionen besteht. Dies ist schematisch in Tab. 2 dargestellt.

	Am Montag	fraß sie sich durch	einen	Apfel	aber satt war sie noch immer nicht.
	Am Dienstag	fraß sie sich durch	zwei	Birnen	aber satt war sie noch immer nicht.
	Am Mittwoch	fraß sie sich durch	drei	Pflaumen	aber satt war sie noch immer nicht.
	Am Donnerstag	fraß sie sich durch	vier	Erdbeeren	aber satt war sie noch immer nicht.

	Am Freitag	fraß sie sich durch	fünf	Apfelsinen	aber satt war sie noch immer nicht.
Konstanten	WOCHENTAG	<i>fraß sie sich durch</i>	ANZAHL	OBSTSORTE	<i>aber satt war sie noch immer nicht.</i>
Variablen	Welcher Tag?	--	Wie viele?	Welches Obst?	--

Tab. 2: Repetition und Variation in *Die kleine Raupe Nimmersatt*

Die Komplikation, die auf der Ebene des Erzählten von Sonnabend bis Sonntag eintritt, wird auch sprachlich als solche markiert, vgl. (3).

- (3) Am Sonnabend fraß sie sich durch ein Stück Schokoladenkuchen, eine Eiswaffel, eine saure Gurke, eine Scheibe Käse, ein Stück Wurst, einen Lolli, ein Stück Fruchtbrot, ein Würstchen, ein Törtchen und ein Stück Melone. An diesem Abend hatte sie Bauchschmerzen!

Zum einen werden die im ersten Teilsatz der Basissequenz (vgl. Tab. 2) vorgegebenen Strukturpositionen *Anzahl* und *Obstsorte* in (3) durch eine lange Aufzählung von je einem Lebensmittel ersetzt. Zum anderen entfällt der zweite Teilsatz der Basissequenz. Stattdessen schließt in (3) ein neuer, selbständiger Hauptsatz die Episode ab (*An diesem Abend hatte sie Bauchschmerzen!*). Ähnliche Abweichungen zeigt die Sonntags-Episode, vgl. (4).

- (4) Der nächste Tag war wieder ein Sonntag. Die Raupe fraß sich durch ein grünes Blatt. Es ging ihr nun viel besser.

Damit geht die inhaltliche Abweichung von der Serie mit einer Abweichung der sprachlichen Formulierung einher.

3.1.2 Ab heute sind wir cool

Das Bilderbuch **Ab heute sind wir cool** von Susann Opel-Götz ist 2007 im Oetinger Verlag erschienen. Es richtet sich an Kinder zwischen fünf und sieben Jahren. Von seiner Wortanzahl ist es um ein Vielfaches umfangreicher als die **Raupe Nimmersatt**. Auch deshalb ist anzunehmen, dass das Buch meist vorgelesen wird, da es für Leseanfänger relativ komplex ist. Es handelt von Leo und seinem kleinen Bruder Mug, die sich in immer neuen Szenarien ausmalen, wie es wäre, wenn sie zwei Coole wären.

Die Handlungsstruktur der Geschichte folgt dem oben skizzierten allgemeinen Muster. In der Orientierung wird der Rahmen gesetzt, indem Leo zu Mug sagt: „Ab heute sind wir ganz anders, ab heute sind wir cool.“ Mug möchte dann wissen: „Wie sind wir denn dann, wenn wir cool sind?“ Mit diesem **page turner** beginnt der Hauptteil, der wiederum aus neun Szenarien besteht, die Leo von ihrem zukünftigen Coolsein entwirft. Etwa, dass sie dann den ganzen Tag dunkle Sonnenbrillen tragen, dass sie dann ganz anders reden, sich Würgespinnen als Haustiere zulegen oder ganz laute Krachmusik hören werden. Jedes Szenario ist auf einer Doppelseite dargestellt und inhaltlich sowie durch sprachliche Marker als Einheit gekennzeichnet. Das letzte der neun Szenarios weicht von der bis zu diesem Punkt etablierten Serie wiederum in entscheidenden Punkten ab. Leo und Mug malen sich jetzt aus, was für unangenehme Konsequenzen das Coolsein haben könnte. Zum Beispiel, dass sie mit Sonnenbrille das neue Piratenschiff gar nicht zusammenbauen und mit Würgespinnen im Zimmer nicht einschlafen könnten. Die Komplikation wird dann im Schlussteil aufgelöst, wo sich beide entschließen, mit dem Coolsein noch bis morgen zu warten und stattdessen erstmal ein

Baumhaus zu bauen. Auch hier wird damit ein Prinzip textinterner Serialisierung in Bezug auf den Hauptteil (**vor** der Komplikation) sichtbar. Die Serie als narratives Prinzip stiftet dabei, wie auch in der **Raupe Nimmersatt**, nicht nur Kohärenz zwischen den einzelnen Szenarien bzw. Episoden, sondern zeichnet zugleich den Hauptteil auch nach außen hin aus, indem dieser sich durch seine serielle Strukturierung von den anderen Strukturteilen der Geschichte absetzt.

Auf der Ebene der sprachlichen Formulierung folgen die einzelnen Szenarien einem konstanten Pattern. Zwar ist die sprachliche Gestaltung von **Ab heute sind wir cool** insgesamt aufgrund der viel größeren Wortanzahl bedeutend variabler als in der **Raupe Nimmersatt**, die einzelnen Szenarien sind auch viel wortreicher als die reduktionistisch anmutenden Episoden in der **Raupe Nimmersatt**. Es lässt sich aber dennoch ein klares sprachliches Strukturmuster erkennen, das auch in weiten Teilen lexikalische Konstanz aufweist (vgl. Tab. 3).

Basissequenz	Sprechakte
„Wenn wir zwei Coole sind“, sagt Leo, dann ...“	Vorhersage
„Wieso...?/Wie denn?/Welche denn?/...“, X-t Mug. ERLÄUTERUNG	Nachfrage Erläuterung
„Warum [...]?“ , X-t Mug. „(Na) Weil ...“, Leo überlegt, „weil ...“ BEGRÜNDUNG (GEMEINSAME) ERLÄUTERUNG	Warum-Frage Begründung Erläuterung
„Und was machen wir noch, wenn wir cool sind, Leo?“	Frage, die auf eine Fortsetzung zielt

Tab. 3: Repetition und Variation in *Ab heute sind wir cool*

So wird jedes Szenario mit dem Konditionalgefüge „Wenn wir zwei Coole sind [...], dann ...“ eröffnet, mit dem Leo eine Facette ihres zukünftigen Coolseins vorhersagt. Darauf reagiert Mug mit einer Nachfrage, die lexikalisch über die Szenarien hinweg nur leicht variiert, und auf die Leo mit einer genaueren Erläuterung antwortet. Damit hat man eine erste Paarsequenz von Frage und Antwort. Im folgenden Strukturabschnitt stellt Mug eine *Warum*-Frage, auf die Leo, zum Teil gemeinsam mit Mug, eine Antwort zu finden versucht. Diese Antwort wird lexikalisch konstant mit „(Na) weil“, *Leo überlegt*, „weil ...“ eingeleitet, worauf eine Begründung und weitere Erläuterung folgt. Auch diese Sequenz stellt eine Frage-Antwort-Paarsequenz dar. Den letzten Strukturabschnitt jedes Szenarios bildet Mugs Aufforderung an Leo, weitere Szenarien zu entwerfen. Diese bleibt über die Szenarien hinweg lexikalisch identisch.

In Bezug auf die Komplikation, die sich in Szenario neun entwickelt, zeigt sich hier ebenfalls eine Parallelität von Inhalt und Formulierung: Nicht nur inhaltlich weicht das letzte Szenario von den vorausgehenden ab, auch sprachlich ist es anders gestaltet. Es endet nicht mit der Aufforderung, weitere Szenarien zu entwerfen, sondern mit einem Hinweis auf mögliche Schwierigkeiten, die mit dem Coolsein verknüpft sein könnten, vgl. (5).

- (5) „Du, Leo?“, fragt Mug und steckt einen Finger in die Nase. „Kann es sein, dass Coolsein ganz schön anstrengend ist?“

So wie die serielle Strukturierung den Hauptteil markiert, markiert die Abweichung von der seriellen Struktur auch hier die Komplikation.

3.1.3 Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat

Das von Werner Holzwarth und Wolf Erlbruch verfasste Buch **Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat** zählt ebenfalls zu den modernen Klassikern der Erstliteratur. Es ist zuerst 1989 im Peter Hammer Verlag erschienen und liegt inzwischen in der 46. Auflage vor, zudem gibt es eine Pop-up-Ausgabe⁷. Es richtet sich an Kinder zwischen zwei und vier Jahren.

Die Geschichte wird orientierend damit eröffnet, dass der Maulwurf eines Tages aus seinem Loch schaut und ein unbekanntes Tier ihm auf den Kopf macht. Verärgert begibt er sich, das **corpus delicti** auf dem Kopf, auf die Suche nach dem Missetäter. Diese Suche bildet den Hauptteil der Geschichte. Sie besteht aus sieben Episoden, in denen der Maulwurf sieben verschiedene Tiere verhört. Zum Beweis ihrer Unschuld zeigen diese jeweils vor, wie „sie machen“: zuerst die Taube, dann das Pferd, der Hase, die Ziege, die Kuh und das Schwein. In der siebten Episode tritt eine Komplikation ein. Der Maulwurf trifft zwei Schmeißfliegen, und er kann damit endlich auf Hilfe hoffen, denn die Schmeißfliegen können ihm als Experten mitteilen, dass es der Metzgershund war. Der Schlussteil besteht darin, dass sich der Maulwurf rächt, indem er selbst dem Hund auf den Kopf macht. Auch hier zeichnet sich auf der Ebene der Narration somit im Bereich des Hauptteils ein serielles Muster ab, das auch in Bezug auf die sprachliche Formulierung klar als Muster erkennbar ist.

So sind die einzelnen Begegnungen sprachlich als immer gleiche Paarsequenz von Anklage und Zurückweisung gestaltet, vgl. Tab. 4.

Basissequenz 1	Sprechakte
„Hast du mir auf den Kopf gemacht?“, fragte er d- X, (d- [gerade] ...).	ANKLAGE
„Ich? Nein, wieso? Ich mach so!“, antwortete d- X.	ZURÜCKWEISUNG

Tab. 4: Repetition und Variation in *Vom kleinen Maulwurf, ...* (Basissequenz 1)

Die Anklage des Maulwurfs und die Zurückweisung durch das befragte Tier bleiben dabei sprachlich konstant, abgesehen von einem nicht immer realisierten Relativsatz, der optional die momentane Tätigkeit des befragten Tiers angibt (z.B. ... *fragte er das Pferd, das auf dem Acker graste*). Lexikalische Variation gibt es nur insofern, als in jeder Episode ein anderes Tier benannt wird, das der Maulwurf befragt. Entsprechend müssen auch Anaphern und Relativpronomen jeweils angepasst werden, vgl. (6).

(6)

- a. Hast du mir auf den Kopf gemacht?, fragte er die Taube, *die* gerade vorüberflog. „Ich? Nein, wieso? Ich mach so!“, antwortete *sie*.
- b. Hast du mir auf den Kopf gemacht?, fragte er das Pferd, *das* auf dem Acker graste. „Ich? Nein, wieso? Ich mach so!“, antwortete *es*.
- c. Hast du mir auf den Kopf gemacht?, fragte er den Hasen. „Ich? Nein, wieso? Ich mach so!“, antwortete *der*.

Im Anschluss an diese Paarsequenz verrichtet jedes Tier, dargestellt auf der Bildebene, sein Geschäft. Die Exkreme des Tieres sind aus der Perspektive des Maulwurfs gezeichnet und

⁷ Dies ist die Bezeichnung auf dem Buch-Cover. Es handelt sich aber eigentlich um ein Zieh-und-klapp-Buch, da keine dreidimensionalen Objekte zum Vorschein kommen (vgl. Kato 2014).

wirken in ihrer Größenrelation sehr eindrücklich. Die visuelle Demonstration wird von einer kurzen deskriptiven Passage in Parenthese begleitet, die typographisch vom übrigen Text abgesetzt ist. Diese Passage ist sprachlich etwas stärker variabel gestaltet als der Frage-Antwort-Dialog, lässt aber ebenfalls ein globales Pattern erkennen. Sie beginnt mit der Konjunktion *und*, darauf folgt eine onomatopoetische Interjektion, darauf ein Verb des Fallens, und schließlich eine Beschreibung der Art der Exkreme, ihres Landeplatzes und der Reaktion des Maulwurfs. Beispiele dafür finden sich in (7) (runde Klammern i. Orig.).

(7)

- a. (Und – platsch – klatschte ein weißer, feuchter Klecks direkt neben dem kleinen Maulwurf auf den Boden. Sein rechtes Bein wurde weiß gesprenkelt.)
- b. (Und – rumsdipumps – plumpsten fünf große, dicke Pferdeäpfel haarscharf am kleinen Maulwurf vorbei. Er war tief beeindruckt.)
- c. (Und – ratata – schossen fünfzehn runde Böhnchen dem kleinen Maulwurf um die Ohren. – Er rettete sich mit einem gewagten Sprung.)

Das der deskriptiven Passage zugrundeliegende Muster lässt sich folgendermaßen erfassen, vgl. Tab. 5.

Basissequenz 2	Beispiel
<i>Und</i> -	Und -
ONOMATOPOETIKUM	platsch -
<i>fallen</i> -VERB	klatschte
ART DER EXKREMENTE	ein weißer, feuchter Klecks
LANDEPLATZ DER EXKREMENTE	direkt neben dem kleinen Maulwurf auf den Boden.
FOLGE/REAKTION DES MAULWURFS	Sein rechtes Bein wurde weiß gesprenkelt.

Tab. 5: Repetition und Variation in *Vom kleinen Maulwurf, ...* (Basissequenz 2)

Insgesamt kann die deskriptive Passage als eine Art Soundtrack zum Bild gelesen werden. Mit Verben wie **klatschen** oder **plumpsen** und mit dem Einsatz von Onomatopoetika wie **rumsdipumps** oder **ratata** wird nicht nur das sprachlich-kognitive Verstehen aktiviert, sondern auch die auditive Wahrnehmung.

Auch in dieser Geschichte geht der inhaltliche Bruch einher mit einer Abweichung im etablierten sprachlichen Muster. Als der Maulwurf die Schmeißfliegen trifft, beginnt er zwar mit der üblichen Entscheidungsfrage, bricht aber ab, als er sieht, wen er vor sich hat, vgl. (8).

- (8) „Habt ihr mir auf den Kopf ge...“, wollte er gerade wieder fragen, doch als er näher kam, saßen da nur zwei dicke, schwarze Fliegen. Und aßen. [...]

Im Anschluss stellt er dann stattdessen die ultimative Ergänzungsfrage „Wer hat mir auf den Kopf gemacht?“, die zur Auflösung des Rätsels führt und damit zum Schlussteil hinführt.

3.1.4 Zum Elefanten immer geradeaus

Das Bilderbuch **Zum Elefanten immer geradeaus** von Constanze Spengler ist 2008 im Hinstorff Verlag erschienen und richtet sich an Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren.

Die Geschichte wird damit eingeleitet, dass eine Ziege, die von ihrem einsamen Leben in den Bergen angeödet ist, als neue Herausforderung eine Stelle als Postziege in Afrika annimmt. Sie muss Post für sieben Tiere austragen, darunter ein Eilbrief für den Elefanten. Die Erledi-

gung dieser Aufgaben bildet den Hauptteil der Geschichte. Die Ziege möchte den Eilbrief zuerst abliefern, doch sie weiß nicht, wie ein Elefant aussieht. Auf der Suche nach dem Elefanten trifft sie in sieben Episoden – dargestellt wiederum auf sieben Doppelseiten – zuerst das Nashorn, dann den Löwen, die Schlange, das Zebra, das Gnu und das Krokodil. Bei jeder Begegnung geht sie zunächst irrtümlich davon aus, es handele sich bei dem Tier um den Elefanten, sie wird aber eines Besseren belehrt, übergibt dem Tier seine Post und erhält schließlich noch eine Wegbeschreibung zum Elefanten. Die siebte Episode bringt die Komplikation: Die Ziege überlegt gerade, den Eilbrief wegzuworfen, als sie doch noch mit dem Elefanten zusammenstößt und den Brief abliefern kann. Der enthält eine Einladung zu Kaffee und Kuchen ins Postamt. Damit ist der Schlussteil erreicht. Ziege und Elefant gehen gemeinsam zurück ins Postamt und essen Kuchen. Ganz ähnlich wie beim **Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat**, wird damit über eine Abfolge global gleich strukturierter Begegnungen mit anderen Tieren eine serielle narrative Struktur erzeugt. Zugleich ist **Zum Elefanten immer geradeaus** um ein Vielfaches komplexer als der **Maulwurf**, sowohl was die Wortanzahl als auch die interne Strukturierung der einzelnen Episoden angeht, und erlaubt daher auch eine variabelere Ausgestaltung (siehe dazu Abschnitt 3.2).

Auf der verbalen Ebene weist **Zum Elefanten immer geradeaus** besonders an Schlüsselpositionen der Episoden wiederkehrende Formulierungen auf. So beginnt jede Episode mit einer Begrüßungs- und Vorstellungssequenz, die auch lexikalisch starke Überlappungen aufweist. Auf die Begrüßung der Ziege, mit der sie ihre (irrtümliche) Annahme über die Identität des Tieres zu verstehen gibt (z.B. „Guten Tag“, sagte die Ziege. „Sie sind bestimmt der Elefant.“) folgt die Aufklärung des Missverständnisses durch das Tier, direkt gefolgt von einer Gegenfrage nach der Identität der Ziege (z.B. „Ich bin der Löwe. Und wer sind Sie?“). Danach stellt sich die Ziege mit den immer gleichen Worten vor und erläutert das Problem („Ich bin die neue Postziege und ich habe einen sehr eiligen Eilbrief für den Elefanten.“). Im Anschluss an diese Begrüßungs- und Vorstellungssequenz folgen als weitere Positionen das (optionale) Einfordern der Post durch das Tier, die Übergabe der Post, optional eine Beschreibung der Reaktion des Tieres sowie eine Wegbeschreibung zum Elefanten. Diese Strukturpositionen variieren im Vergleich zur Begrüßungs- und Vorstellungssequenz stärker in ihrer sprachlichen Form und Gestaltung. Tab. 6 gibt einen Überblick.

Basissequenz	Sprechakte
Antreffen des (vermeintlichen) Elefanten bei einer (untypischen) Tätigkeit	
„Guten Tag (Elefant)“, X-te die Ziege. „Sind Sie (vielleicht) .../Sie sind doch sicher ...“	GRUSS THEMATISIERUNG der Identität des Tieres
„Ich bin d- X“, sagte d- X. „Und wer sind Sie?/Sind Sie ...?/Darf ich fragen, ...?“	ANTWORT (Vorstellung) GEGENFRAGE nach Identität der Ziege
„Ich bin die neue Postziege und ich habe einen sehr eiligen Eilbrief für den Elefanten“, antwortete die Ziege.	ANTWORT (Vorstellung)
(Einfordern der Post)	
Übergabe der Post	
(Reaktion des Tieres) (Wegbeschreibung)	
Fortsetzung des Weges	

Tab. 6: Repetition und Variation in *Zum Elefanten immer geradeaus*

Die Komplikation hebt sich auch hier sprachlich vom etablierten Muster ab: So gestalten sich die Begrüßungssequenz wie auch die übrigen Strukturpositionen beim Elefanten anders als bei den übrigen Tieren. Der Dialog beginnt hier mit einer Entschuldigung der Ziege, die Identität des Elefanten wird zunächst gar nicht thematisiert, und schließlich stellt sich eher zufällig heraus, dass der Elefant der Elefant ist, vgl. (9).

- (9) und prallte gegen etwas Großes in grünen Shorts. „Entschuldigung“, sagte die Ziege. „Das wollte ich nicht.“ „Halb so schlimm“, sagte das große Tier und hob etwas vom Boden auf. „Sie haben Ihren Brief verloren.“ „Danke schön“, sagte die Ziege. „Eigentlich ist das gar nicht mein Brief. Es ist ein Eilbrief für den Elefanten, aber ich kann ihn nirgends finden.“ „Oh“, sagte das große Tier. „Aber der Elefant – das bin doch ich!“

Die Geschichte erhält ihren besonderen Witz durch das im Hauptteil durchgängig kontradiktorische Text-Bild-Verhältnis. Während der Text, die Perspektive der Ziege einnehmend, zu Beginn jeder Episode präsupponiert, dass das angetroffene Tier der Elefant ist (vgl. z.B. [10]), entsteht für das Kind eine Inkongruenz durch das Bild, das großformatig das tatsächliche Tier – in diesem Fall einen Löwen – zeigt.

- (10) Hinter dem nächsten Hügel saß der Elefant auf seiner Veranda und bürstete sich die Mähne.

Der Widerspruch wird zugleich durch die im Text gegebene Beschreibung der Tätigkeit des Tiers erzeugt, die sehr untypisch für einen Elefanten ist: Elefanten haben keine Mähnen. Das Kind wird damit in die Rolle des Experten versetzt, der gegenüber der Ziege einen deutlichen Wissensvorsprung hat.

Zwischenfazit 1

Es sollte bis hierhin deutlich geworden sein, dass textinterne Musterbildung in allen untersuchten Bilderbüchern ein zentrales Strukturprinzip darstellt. Dieses Strukturprinzip findet sich über die hier untersuchten Fälle hinaus in vielen weiteren Bilderbüchern für das Vorschulalter. Beispielhaft seien hier nur *Alle dürfen mit* (Anna-Clara Tidholm), *Klopf an* (Anna-Clara Tidholm), *Komme gleich* (Saskia Hula/Christine Brand), *Der kleine Käfer Immerfroh* (Eric Carle) und *Das frechste Ferkel* (Julia Hubery/John Bendall-Brunello) genannt. Im folgenden Abschnitt stelle ich die Ergebnisse zur Serialisierung auf der Ebene der sprachlichen Formulierung auch quantitativ dar, bevor ich auf mögliche Implikationen daraus für den Spracherwerb zu sprechen komme.

3.2 Quantitative Analyse

In Abschnitt 3.1 wurde bereits angedeutet, dass die untersuchten Bilderbuchgeschichten in unterschiedlichem Ausmaß serialisiert sind. Das Ausmaß der Serialisierung in den vorgestellten Texten lässt sich auf zweierlei Arten messen:

1. Ausmaß, zu dem der Text in seiner Gesamtheit über Serialisierung organisiert ist:

$$\text{Maß} = \frac{\text{Gesamtzahl Wörter im Buch}}{\text{Anzahl Wörter, die in Sequenzen organisiert sind}}$$

2. Ausmaß, zu dem die Wörter der Basissequenz variieren:

$$\text{Ma\ss} = \frac{\text{Gesamtzahl W\u00f6rter pro Basissequenz}}{\text{Anzahl W\u00f6rter, die variieren}}$$

Das Ma\ss (1.) ist bezogen auf den Anteil der Serialisierung in Relation zum Gesamttext. Wie aus den Analysen in 3.1 hervorgeht, findet sich Serialisierung in den Geschichten ausnahmslos im jeweiligen Hauptteil. Schwankungen im Anteil der Serialisierung zwischen den untersuchten B\u00fcchern entstehen also v.a. daraus, dass der Hauptteil in Bezug auf den Gesamttext unterschiedlich viel Raum einnehmen kann. Tab. 7 stellt das Ausma\ss der Serialisierung f\u00fcr die vier Geschichten dar (sortiert aufsteigend nach Alter der Zielgruppe).

	Gesamtzahl W\u00f6rter	Anzahl W\u00f6rter, die in seriellen Sequenzen organisiert sind	Anteil Serialisierung
<i>Die kleine Raupe Nimmersatt</i> (ab 1)	234	108	46 %
<i>Vom kleinen Maulwurf, ...</i> (ab 2)	428	250	58 %
<i>Zum Elefanten immer geradeaus</i> (ab 4)	1076	587	54 %
<i>Ab heute sind wir cool</i> (ab 5)	1165	937	80 %

Tab. 7: Ausma\ss, zu dem der Text in seiner Gesamtheit \u00fcber Serialisierung organisiert ist

Aus Tab. 7, Spalte 1 geht hervor, dass die B\u00fccher mit steigendem Alter der Zielgruppe hinsichtlich ihres Umfangs immer komplexer werden. Entsprechend der steigenden Gesamtwortzahl nimmt auch die Zahl der in seriellen Sequenzen organisierten W\u00f6rter zu. Die dritte Spalte zeigt, dass unabh\u00e4ngig vom Alter der Zielgruppe Serialisierung in allen B\u00fcchern einen gro\u00dfen Raum einnimmt. So ist im **Kleinen Maulwurf** und in **Zum Elefanten immer geradeaus** gut die H\u00e4lfte, in **Ab heute sind wir cool** sogar mehr als drei Viertel des Textes in serialisierten Sequenzen organisiert. Diese Anteile sind jeweils gleichzusetzen mit dem Anteil des Hauptteils am Gesamttext. So ist der mit knapp unter der H\u00e4lfte etwas geringere Anteil von Serialisierung in der **Raupe Nimmersatt** darauf zur\u00fcckzuf\u00fchren, dass dort der Hauptteil im Vergleich zum Gesamttext relativ klein ist.

Aussagekr\u00e4ftiger ist Ma\ss (2.). Dieses Ma\ss setzt die Gesamtzahl der W\u00f6rter der Basissequenz in Beziehung zur Anzahl der variierenden W\u00f6rter der Basissequenz, misst also das Ausma\ss der Variation innerhalb der Basissequenz. Die Basissequenz ist das konstante strukturelle Grundmuster der Geschichten, also die \u00fcber die Episoden hinweg konstant bleibende Abfolge von offenen bzw. lexikalisch fixierten Strukturpositionen (vgl. dazu Tab. 2-6). Die Wahl von W\u00f6rtern als Grundeinheit der Variation begr\u00fcndet sich daraus, dass W\u00f6rter in den untersuchten Geschichten die kleinsten variierenden Elemente sind. Errechnet man dieses Ma\ss f\u00fcr die vier Texte, so sieht man eine stetige Zunahme von Variation mit steigendem Alter der Zielgruppe und zunehmender Komplexit\u00e4t der Texte, vgl. Tab. 8 (auf der n\u00e4chsten Seite).

W\u00e4hrend im Buch f\u00fcr die J\u00fcngsten lediglich 20 % der W\u00f6rter der Basissequenz variieren, enth\u00e4lt das Buch f\u00fcr die \u00c4ltesten 81 % variable W\u00f6rter pro Basissequenz. Die B\u00fccher f\u00fcr die \u00e4lteren Kinder sind damit einerseits global klar durch Serialisierung strukturiert, er\u00f6ffnen aber auch aufgrund ihrer gr\u00f6\u00dfen inhaltlichen und sprachlichen Komplexit\u00e4t mehr M\u00f6glichkeiten zur Variation innerhalb der Basissequenz als die in ihrer Wortanzahl deutlich beschr\u00e4nkteren B\u00fccher f\u00fcr die j\u00fcngeren Kinder.

	Gesamtzahl Wörter in der Basissequenz (durchschnittlich)	Anzahl Wörter, die variieren (durchschnittlich)	Anteil Variation
<i>Die kleine Raupe Nimmersatt</i> (ab 1)	15	3	20 %
<i>Vom kleinen Maulwurf, ...</i> (ab 2)	40	23	57 %
<i>Zum Elefanten immer geradeaus</i> (ab 4)	97	70	72 %
<i>Ab heute sind wir cool</i> (ab 6)	117	95	81 %

Tab. 8: Ausmaß der Variation innerhalb der Basissequenz

Zwischenfazit 2

Die qualitative und quantitative Analyse der Bilderbücher hat insgesamt gezeigt, dass die schrittweise Generierung einer Regel bzw. eines wiederkehrenden Musters als eines der wesentlichen inhaltlich-strukturellen und sprachlich-ausdrucksbezogenen Merkmale der Texte gelten kann. Insofern als dieses Verfahren sich wiederkehrend in der Erstliteratur für Kinder findet und Kinderbuchautorinnen und -autoren bei der Gestaltung der Geschichten häufig darauf zurückgreifen, kann man hier auch von Serialisierung als „narrativer Konstruktion“ sprechen. Ein Einbezug zusätzlicher Ebenen in die Analyse, etwa der Ebenen von Bild und Materialität, könnte weiteren Aufschluss darüber geben, inwieweit diese narrative Konstruktion sich möglicherweise als eine größere, multimodale Konstruktion erweist: Nämlich dann, wenn sich zeigen ließe, dass Serialität nicht nur im Schrifttext, sondern auch durch visuelle und materielle Formen in Erscheinung tritt (vgl. dazu Finkbeiner, *i. Dr.*).

4 Implikationen für den Spracherwerb

Wir haben gesehen, dass das Prinzip der Serialisierung ein ganz grundlegendes Prinzip der Erstliteratur für Kinder ist. Eine zentrale, hier anschließende Frage ist, warum gerade dieses Prinzip von Bilderbuchautorinnen und -künstlern so durchgängig gewählt wird. Aus linguistischer Sicht liegt es auf der Hand, die Antwort darauf im erwerbsfördernden Potential des Bilderbuchs zu suchen. Wenn man davon ausgeht, dass Kinderliteratur an den sprachlichen Erwerbsstand von Kindern angepasst ist und einen spezifischen Input für den Spracherwerb bietet (vgl. Meibauer 2011, Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2013, Gressnich 2014) – eine Hypothese, die sich letztlich natürlich nur experimentell überprüfen lässt –, dann sollte sich der konsequente, in einer Vielzahl von Bilderbüchern nachweisbare Einsatz von Repetition und Variation auch genau daraus erklären lassen. Insbesondere können, wie ich zeigen werde, die Bereiche Wortschatzerwerb, Narrationserwerb und Dialogerwerb von dieser Art der sprachlichen Gestaltung der Bücher profitieren.

Die Zielgruppe der untersuchten Bilderbücher umfasst Kinder im Alter von eins bis sieben Jahren. Dies ist mit Blick auf die sprachliche Entwicklung von Kindern eine große Zeitspanne. Es ist daher auch zu erwarten, dass in Bilderbüchern für Kleinkinder andere Ziele mit dem Einsatz von Repetition und Variation verfolgt werden als in Bilderbüchern für Schulanfänger. Um die Annahme weiter zu begründen, dass sich in der Art und Weise des Umgangs mit Serialisierung eine Feinabstimmung auf die Fähigkeiten von Kindern unterschiedlichen Alters abzeichnet, muss man versuchen, genau zu zeigen, was die narrativen Fähigkeiten von Kindern in den verschiedenen Altersstufen sind und wie relativ dazu die Bilderbücher feinabgestimmt sind. Ich möchte dies im Folgenden überblickshaft für die verschiedenen Erwerbsbereiche andeuten.

4.1 Lexikalischer Erwerb

Der Wortschatz entwickelt sich enorm zwischen einem und sieben Jahren. Während Kinder mit etwa einem Jahr ihre ersten Wörter produzieren, verfügen sie mit zwei Jahren über einen aktiven Wortschatz von zwischen 50 und 500 Wörtern, mit drei Jahren über einen aktiven Wortschatz von etwa 1.000 Wörtern. Ein sechsjähriges Kind hat aktiv bereits ca. 5000, passiv sogar bis zu 14.000 Wörter zur Verfügung (vgl. Meibauer/Rothweiler 1999, Kauschke 2012).

Neuere Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass sich die Rezeption von Bilderbüchern positiv unterstützend auf diese rasche Wortschatzentwicklung auswirkt (vgl. Meibauer 2011 für einen Überblick).⁸ Dabei ist das Prinzip des konstanten Kontexts bei positionsgebundener Einführung neuer Wörter besonders förderlich für den Worterwerb (vgl. Horst 2015, Reese 2015). Dieses Prinzip wird auch in den hier untersuchten Bilderbüchern für Kleinkinder extensiv genutzt. Ganz allgemein gesehen reduziert dieses Prinzip die Zahl der Fälle, in denen Kinder mit unbekanntem Wortmaterial konfrontiert werden, und erleichtert so die Konzentration auf neue Wörter. Der gleichbleibende Kontext ermöglicht dabei die Generierung einer gezielten Erwartung bezüglich dessen, was kommt, und einen leichten Abgleich mit dem jeweiligen Resultat. Hinzu kommt, dass das, was variiert, stets in bestimmter Art organisiert, also nicht willkürlich ist. Häufig bilden die Variablen geordnete Reihen oder grundlegende Kategorien mit einer begrenzten Menge von Vertretern. Es ist naheliegend, anzunehmen, dass diese gezielten Beschränkungen das Wortlernen erheblich erleichtern.

4.2 Narrativer Erwerb

Die Fähigkeit, eine Geschichte zu verstehen bzw. selbst zu erzählen, setzt vielerlei sprachliche Fähigkeiten voraus, etwa spezifische Wortklassen wie Konnektoren, das Verstehen temporaler Relationen, referentielle und deiktische Bezugnahme, das Erkennen von Strukturprinzipien wie Anfang und Ende, Reihung oder Steigerung sowie das Verstehen der Intentionen und Emotionen von Handelnden (vgl. z.B. Becker 2001, Klann-Delius 2005, Kauschke 2012). Nach Boueke et al. (1995) entwickelt sich die Erzählkompetenz von Kindern bis ins späte Grundschulalter und verläuft von einer eher unverbundenen Aneinanderreihung von Elementen im Alter von vier Jahren über eine verstärkte Nutzung kohäsiver Mittel im Alter von etwa fünf Jahren bis hin zur Produktion von strukturierteren Geschichten ab einem Alter von etwa sieben bis neun Jahren.

Erstliteratur kann diese Entwicklung unterstützen, wobei die Serialisierung des erzählten Inhalts ein einfaches, aber sehr wirkungsvolles Strukturierungsmittel ist. Dies scheint nicht nur in den Büchern für Kleinkinder nützlich, sondern gerade auch in komplexeren Büchern mit größerem Textumfang und mehr Variationsanteil. So trägt die konstante Episodenstruktur in **Zum Elefanten immer geradeaus** und in **Ab heute sind wir cool** wesentlich zur Kohärenz der unterschiedlichen Episoden bei und unterstützt das inhaltliche Verstehen der Geschichte. Die Linearität der Serie lässt sich sehr einfach in die Dimension der Zeit abbilden, so dass eine einfache Temporalität, ein zeitliches Nacheinander der Episoden entsteht. Das Kind erwirbt zugleich ein einfaches Modell für den Aufbau und die Handlungsstruktur von Geschich-

⁸ Zum lexikalischen Erwerb lässt sich auch der Erwerb von Phraseologismen zählen. Die Studie von Finkbeiner (2011) zeigt auf, dass in der Kinderliteratur systematisch bestimmte Vertextungsverfahren eingesetzt werden, die den Erwerb von Phraseologismen erleichtern können.

ten – z.B. in Bezug auf die Unterscheidung zwischen konstanter Episode und Komplikation –, das es auch in der eigenen Erzählproduktion nutzen kann.

4.3 Dialogerwerb

Auch die Erwerbsaufgaben beim Dialogerwerb sind komplex. Sie umfassen z.B. den Erwerb von Sprechakten, den Erwerb des Wechsels zwischen Sprecher- und Hörerrolle und das Einhalten von **turn-taking**-Regeln (Pan/Snow 1999, Hickmann 2000, Kauschke 2012). Bereits mit 16 Monaten können Kinder auf ihren Gesprächspartner responsiv Bezug nehmen. Ein zweijähriges Kind beherrscht ca. 12 verschiedene Sprechakte, darunter Aufforderungen, Zurückweisungen, Feststellungen, Absichtserklärungen und Antworten auf Fragen. Mit drei bis vier Jahren beginnen Kinder, Themen im Dialog zu organisieren. Der Erwerb komplexerer Sprechakte wie Versprechen oder Drohen entwickelt sich aber erst in der späteren Grundschulzeit.

Die untersuchten Bilderbücher können nicht nur insofern einen Beitrag für den Dialogerwerb leisten, als sie – und dies ist eine der zentralen Leistungen des Vorlesens und gemeinsamen Betrachtens von Bilderbüchern – vielfältige Anlässe zum Dialog über die Geschichte bieten. Sie können insbesondere auch über die im Text angebotenen, in rekurrenten Mustern organisierten fiktionalen Dialoge zum Dialogerwerb beitragen. So sind es, wie oben gezeigt wurde, häufig Dialogsequenzen, die als wiederkehrende Grundmuster der Episodenstruktur gewählt werden, und zwar in Büchern für alle Altersstufen, z.B. im **Maulwurf**, aber auch in **Ab heute sind wir cool**. Dies lässt sich als spezifisches Erwerbsangebot für Sprechakte wie Frage, Gruß oder Zurückweisung betrachten, aber insbesondere auch als Angebot für den Erwerb von typischen, rekurrenten Paarsequenzen wie Frage/Antwort, Anklage/Zurückweisung oder Begrüßung/Vorstellung. Eine Feinanpassung an die Fähigkeiten von Kindern unterschiedlichen Alters zeigt sich in der steigenden Komplexität der betreffenden Dialogsequenzen mit dem Alter der intendierten Zielgruppe. So ist es im **Maulwurf** eine sehr einfache und kurze Dialogsequenz, die musterhaft verfestigt ist, während die Begrüßungs- und Vorstellungssequenz in **Zum Elefanten immer geradeaus** sowohl sequenziell als auch von der Wortanzahl und der Wortvariation her komplexer ist.

5 Schluss

Die in diesem Beitrag vorgelegten Analysen haben am Beispiel ausgewählter Bilderbücher gezeigt, dass Serialisierung ein Mittel der Textorganisation ist, das charakteristisch für Erstliteratur für Kinder ist. Serialisierung lässt sich dabei genauer fassen als die gezielte Etablierung von Rekurrenzen auf der narrativ-inhaltsseitigen wie auch der formal-ausdrucksseitigen Ebene, d.h. als einen Prozess der innertextlichen Musterbildung. Der frequente und konsequente Einsatz von Serialisierung in der Bilderbuchliteratur lässt den Schluss zu, dass Serialisierung auch textexemplarübergreifend ein etabliertes Verfahren der Organisation von Geschichten ist, und dass Serialisierung damit zu dem gehört, was man Textmusterwissen oder eine Konstruktion auf Textebene nennen könnte. Begründet ist der Einsatz von Serialisierung in der Erstliteratur vor allem durch die daraus erwachsenden Anreize zum Spracherwerb auf den Ebenen von Wort, Text und Dialog.

An das Phänomen der Serialisierung, wie es im vorliegenden Beitrag beschrieben wird, schließen sich weiterführende Fragen nach dem Phänomen der Serie im weiteren Sinn an, also

an die Serie als Folge von in sich abgeschlossenen Geschichten, die serialisiert sind in Bezug auf die dort auftretenden Charaktere, die übergreifende Struktur des Plots usw. Serien sind ein äußerst populäres Phänomen in der Kinder- und Jugendliteratur, Beispiele reichen von **Hanni und Nanni** über **Die drei Fragezeichen** bis **Harry Potter** oder **Gregs Tagebuch**, dazu gehören weiter die Comicliteratur, aber auch der große Bereich von Fernsehserien und Computerspielserien. Dies in einer umfassenderen Perspektive mit Blick auf die Rolle sprachlicher Rekurrenz genauer zu untersuchen, erscheint mir eine lohnenswerte Aufgabe.⁹

Literaturverzeichnis

- Allan, Keith/Jaszczolt, Kasia M. (eds.) (2012): *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker, Tabea (2001): *Kinder lernen erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Tabea (2014): „Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern“. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (eds.): *Bilderbücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren, 164–174.
- Bendix, Regina et al. (2012): „Lesen, Sehen, Hängenbleiben. Zur Integration serieller Narrative im Alltag ihrer Nutzerinnen und Nutzer“. In: Kelleter, Frank (ed.): *Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion. Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. Bielefeld, Transcript: 293–319.
- Boueke, Dietrich et al. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Bücker, Jörg et al. (eds.) (2015): *Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Darnton, Ann (2001): “Repeat after me. The role of repetition in the life of an emergent reader”. In: Scott, Mike/Thompson, Geoff (eds.): *Patterns of Text. In honour of Michael Hoey*. Amsterdam, Benjamins: 193–212.
- Dürscheid, Christa/Schneider, Jan Georg (eds.) (2015): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Engelberg, Stefan/Holler, Anke/Proost, Kristel (eds.) (2011): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fillmore, Charles/Kay, Paul/O’Connor, Mary C. (eds.) (1988): “Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions. The Case of Let Alone”. In: *Language* 64, 501–538.
- Finkbeiner, Rita (2011): „Phraseologieerwerb und Kinderliteratur. Verfahren der ‚Verständlichmachung‘ von Phraseologismen im Kinder- und Jugendbuch am Beispiel von Otfried Preußlers *Die kleine Hexe* und *Krabat*“. In: Klein, Wolfgang/Meibauer, Jörg (eds.): *Spracherwerb und Kinderliteratur (Special Issue). Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 162, 47–73.
- Finkbeiner, Rita (2017): „Sprachliche Rekurrenz im kinderliterarischen Text. Eine Fallstudie zu Kirsten Boies ‚Seeräuber Moses‘“. In: *Der Deutschunterricht* 2/2017, 75–81.

⁹ Ein kulturwissenschaftlicher Blick auf das Phänomen der Serie findet sich z.B. in Bendix et al. (2012).

- Finkbeiner, Rita (i. Dr.) „Narration und Materialität im Bilderbuch“. In: Daux-Combaudon, Anne-Laure/Baillet, Florence (eds.): *Materialitäten der Narration*. Paris, Cahiers d'études germaniques.
- Fix, Ulla (2008): „Nichtsprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität“. In: *ZGL* 36(3), 343–354.
- Goldberg, Adele E. (1995): *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Gressnich, Eva (2014): „Bilderbücher im Erstleseunterricht“. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (eds.): *BilderBücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren: 148–156.
- Gressnich, Eva/Müller, Claudia/Stark, Linda (eds.) (2016): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Narr.
- Gülich, E./Hausendorf, H. (2000): „Vertextungsmuster Narration“. In: Brinker, Klaus et al. (eds.): *Text- und Gesprächslinguistik*. HSK 16.1. Berlin, de Gruyter, 369–385.
- Gülich, Elisabeth (1997): „Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung ‚formelhafter Texte‘“. In: Wimmer, Rainer/Berens, Franz-Josef (eds.): *Wortbildung und Phraseologie*. Tübingen, Narr:131–175.
- Habscheid, Stephan (ed.) (2011): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Hickmann, Maria (2000): „Pragmatische Entwicklung“. In: Grimm, Hannelore (ed.): *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 41–03.
- Horst, Jessica S. (2015): “Word learning via shared storybook reading”. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina et al. (eds.): *Learning from picturebooks. Perspectives from child development & literacy studies*. London, Routledge: 181–193.
- Kato, Hiloko (2014): „‘A new generation of pop-up books’ – *Alice for the iPad* und die Bedeutung von Materialität und medialer Technik für den Textsortenwandel“. In: Hauser, Stefan/Kleinberger, Ulla/Roth, Kersten Sven (eds.): *Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik*. Frankfurt, Lang: 183–206.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Kay, Paul/Fillmore, Charles (1999): „Grammatical constructions and linguistic generalizations. The What’s X doing Y construction“. In: *Language* 75, 1–34.
- Klann-Delius, Gisela (2005): „Erzählen in der kindlichen Entwicklung“. In: Wieler, Petra (ed.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg, Fillibach:13–27.
- Kuiper, Koenraad (2009): *Formulaic Genres*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2015): “From babybooks to picturebooks for adults. European picturebooks in the new millennium”. *Word & Image* 31:3, 249–264.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina/Meibauer, Jörg (2013): “Towards a Cognitive Theory of Picturebooks”. *International Research in Children’s Literature* 6 (2), 143–160.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina/Meibauer, Jörg (2015): “Picturebooks and early literacy: How do picturebooks support early conceptual and narrative development?” In: Kümmerling-Meibauer, Bettina et al. (eds.): *Learning from picturebooks. Perspectives from child development & literacy studies*. London, Routledge:13–32.
- Liesen, Pauline (2009): “Sehen, Fühlen, Klappen. Das Spielbilderbuch für die Kleinen (0 bis 3 Jahre)“. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina/Linsmann, Maria (eds.): *Literatur im Lauf-*

- stall. Bilderbücher für die ganz Kleinen. Katalog zur Ausstellung.* Bilderbuchmuseum Burg Wissem Troisdorf, 89–98.
- Lypp, Maria (2000): „Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur“. In: Lange, Günter (ed.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2.* 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren: 828–843.
- Meibauer, Jörg (2011): „Spracherwerb und Kinderliteratur“. In: Klein, Wolfgang/Meibauer, Jörg (eds.): *Spracherwerb und Kinderliteratur (Special Issue). Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 162, 9–26.
- Meibauer, Jörg (2015): “What the child can learn from simple descriptive picturebooks. An inquiry into *Lastwagen/Trucks* by Paul Stickland”. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina/Meibauer, Jörg/Nachtigäller, Kerstin/Rohlfing, Katharina (eds.): *Learning from picturebooks. Perspectives from child development and literacy studies.* London, Routledge: 51–70.
- Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (eds.) (1999): *Das Lexikon im Spracherwerb.* Tübingen: Francke.
- Müller, Claudia (2012): *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nikolajeva, Maria/Scott, Carole (2001): *How Picturebooks Work.* New York/London: Routledge.
- Östman, Jan-Ola (2005): “Construction Discourse. A prolegomenon”. In: Östman, Jan-Ola/Fried, Mirjam (eds.): *Construction Grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions.* Amsterdam, Benjamins: 121–144.
- Pan, Barbara A./Snow, Catherine E. (1999): “The development of conversational and discourse skills”. In: Barrett, Martyn (ed.): *The development of language.* Hove: Psychology Press, 229–250.
- Reese, Elaine (2015): “What good is a picturebook? Developing children’s oral language and literacy through shared picturebook reading”. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina u.a. (eds.): *Learning from picturebooks. Perspectives from child development & literacy studies.* London, Routledge: 194–208.
- Rumelhart, David E. (1975): “Notes on a Schema for Stories”. In: Daniel G. Bobrow/Collins, Allan (eds.): *Representation and Understanding.* New York, Academic Press: 211–236.
- Staiger, Michael (2014): „Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen“. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (eds.): *BilderBücher. Band 1: Theorie.* Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren: 12–23.
- Stein, Stephan (1995): *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch.* Frankfurt: Peter Lang.
- Stein, Stephan (2001): „Formelhafte Texte. Musterhaftigkeit an der Schnittstelle zwischen Phraseologie und Textlinguistik“. In: Lorenz-Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut (eds.): *Phraseologie und Phraseodidaktik.* Wien, Edition Praesens: 21–39.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Cambridge: Harvard University Press.