

Märchen im muttersprachlichen Unterricht

"Pamuk Nine" in der vierten Grundschulklasse

ENDFAS Arbeitspapier Nr. 7 • 1992

W. Griebhaber

Universität Hamburg • Germanisches Seminar

- 1 Institutionelle Rahmenbedingungen
- 2 Vorbereitende Phase
- 3 Lehrerseitige Prozeduren beim Vorlesen
- 4 Schülerseitige Prozeduren während des Vorlesens
- 5 Resümee und Ausblick

Die Behandlung textuell gebundener Erzählungen hat einen festen Platz im Sprachunterricht der Grundschule. Der Beitrag zeigt - in Ergänzung zu den Studien zum Vorlesen von Märchen im familiären Kontext mit jungen Kindern - einige Besonderheiten des Vorlesens im schulischen Kontext. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Phase des Vorlesens durch den Lehrer. Zunächst werden die institutionellen Rahmenbedingungen der Märchenbehandlung im muttersprachlichen Unterricht vorgestellt. Dann wird gezeigt, wie der Lehrer in einer vorbereitenden Phase die Grundlage für das Vorlesen legt. Im dritten Abschnitt werden die vom Lehrer beim Vorlesen vor der Klasse verwendeten Verfahren vor dem Hintergrund der in der dyadisch familiären Konstellation vorgestellt. Im vierten Abschnitt geht es um die Verarbeitung und Mitarbeit der Schüler während des Vorlesens, soweit dies aus ihren Äußerungen erschießbar ist. In einem abschließenden Resümee werden die Ergebnisse der getrennten Untersuchungen aufeinanderbezogen. Einer eigenen Arbeit muß die Analyse der Wiedergabe des Märchens durch eine Schülerin im Anschluß an die Vorlese-Phase vorbehalten bleiben.

1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die Analyse der Behandlung von Märchen im muttersprachlichen Unterricht erfolgt vor dem Hintergrund der Untersuchungen des Vorlesens im familiären Kontext mit Vorschulkindern. Das in diesen Studien gewonnene Handlungsmuster gliedert sich in folgende Abschnitte:

- (1) Buch(ausschnitt) mit Text und Bild und materielle Grundlage
- (2) Vorlese-Konstellation: Erwachsener (E) - Kind (K) - Buch (B)
- (3) (E) antizipiert Rezeption bei (K)
- (4) (E) reproduziert unter Beachtung von (3) den Text
- (5) (K) gibt Rezeptionssignale, die (E) kontrolliert
- (6) (E) gibt kindspezifische Kommentare (Erläutern usw.)

Im Vergleich mit dem schulischen Kontext sind vorab vor allem folgende Unterschiede bedeutsam. Nur der Lehrer verfügt über das Buch; er liest laut vor und zeigt den Schülern ab und zu ausgewählte Stellen (vornehmlich Bilder). Die Schüler müssen also zunächst auf der Grundlage der mit dem Titel in Verbindung mit dem Bild evozierten genrespezifischen und märchenspezifischen Wissenspartikel einen Hörer-

fokus ausbilden. Auf der Grundlage dieser Hörererwartungen erfolgt die Rezeption der gehörten Geschichte. Da zwischen (E) und (K) keine dyadische Beziehung vorliegt, kann sich der Lehrer nicht nur auf individuelle Rezeptionssignale beziehen, sondern muß gemäß seiner Lehrerfahrung allgemeine - auch klassenbezogene - Rezeptionsprozesse vorwegnehmen und von sich aus Kommentare und Erläuterungen geben. Außerdem sind spezifische, curriculumsbezogene didaktische Maßnahmen des Lehrers zur Verarbeitung des Märchens bei den Schülern zu beachten.

Die muttersprachliche Türkischstunde, die im folgenden analysiert wird, wurde im Rahmen des SCHUBS-Projektes 1987 an einer Grundschule im Hamburger Zentrum auf Tonkassette aufgenommen (s. Griebhaber 1991). Im Unterschied zu den familiären Märchenaufnahmen im Rahmen des ENDFAS-Projekts handelt es sich dabei um eine normale Unterrichtsstunde, die ohne Beteiligung der Aufnahmegruppe von dem Lehrer als ganz normale Unterrichtsstunde geplant und durchgeführt wurde. Von den zu dieser Zeit 9 türkischen Schülern der vierten Grundschulklasse nahmen alle am Unterricht teil¹. Es war die erste Unterrichtsstunde von 8 Uhr bis 8:45 Uhr. Zwei der SchülerInnen kamen ca. eine Viertelstunde verspätet. Der Autor nahm als Beobachter am Unterricht teil und führte die Aufnahme durch. Die Analyse stützt sich auf die Transkription der Tonaufnahmen, die schriftlichen Notizen während des Unterrichts und die schriftliche Vorlage des behandelten Märchens. Für die Beurteilung des sprachlichen Handelns kann weiterhin auf die Analyseergebnisse im Rahmen des SCHUBS-Projekts zurückgegriffen werden, wo mit denselben SchülerInnen Aufnahmen im schulischen und familiären Kontext durchgeführt wurden.

Die Stunde gliedert sich grob in folgende drei Phasen:

- (1) Vorbereitende Phase
- (2) Vorlesen des Märchens
- (3) Nachbereitung mit:
Nacherzählen des Märchens durch eine Schülerin
Fragen zur Bedeutung des Märchens.

In allen Phasen lassen sich spezifische Unterschiede zum Vorlesen von Märchen bei Kleinkindern im familiären Kontext feststellen. Die wesentlichen Fragen werden sein, welche Rolle dem unterschiedlichen Kontext und dem Alter zukommen.

2 Die Vorbereitende Phase

Die vorbereitende Phase dient zur Schaffung der institutionellen Voraussetzungen für die Behandlung des Märchens. Die unterrichtliche Vorbereitungsphase weist gegenüber dem familiären Kontext folgende Merkmale auf: der Lehrer hat aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen das Recht und die Pflicht, den offiziellen

¹ Ein türkischer Schüler wechselte später die Schule; mit diesem Schüler hatte die Klasse insgesamt 13 SchülerInnen.

Unterrichtsdiskurs eindeutig von der informellen Phase abzugrenzen; der Lehrer muß den Gegenstand des Unterrichtsdiskurses in den allgemeinen Unterrichtsverlauf einordnen, d. h. zu vorhergehenden Stunden und zu den erwarteten Tätigkeiten in Beziehung setzen; während dieser Vorbereitung werden teilweise längere Exkurse zu allgemeinen Fragen durchgeführt, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit dem aktuellen Unterrichtsziel stehen, die aber aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen für notwendig gehalten werden; der Lehrer schreibt zentrale Begriffe an die Tafel, die die Schüler zur späteren Bearbeitung in ihre Arbeitshefte übertragen sollen. Auf der Seite der Schüler werden vorhandene Erfahrungen zum allgemeinen Unterrichtsverlauf, den von ihnen erwarteten Tätigkeiten und etwaige Vorkenntnisse zum aktuellen Unterrichtsgegenstand aktiviert.

Zu Beginn des offiziellen Unterrichts unterbricht der Lehrer die informellen Gespräche der Schüler über Filme ("Tanz der Teufel", bzw. "Tanz der Vampire" werden genannt) und kündigt Art und Thema der Stunde an (zu Ankündigungen s. Rehbein 1981) und etabliert damit den offiziellen Beginn der Stunde (B1).

(B1) Ankündigung durch den Lehrer

- (1) Lr So, gut / Şimdi ••ben size bir kısa • öykü okuyacağım.
Jetzt werde ich euch eine kurze • Geschichte vorlesen.
- (2) Hlm ((lacht)).
- (3) Lr Masal okuyacağım.
Ein Märchen werde ich vorlesen.
- (4) Kml (Tavuk yuvası).
(Ein Hühnerstall).
- (5) Lr Öykü değil, bir masal.
Keine Geschichte, sondern ein Märchen.
- (6) Lr •• "Pamuk Prensi"/ "Pamuk Nine" bu sefer • okuyacağ'm.
•• *Äh "Schneewitt/ "Frau Holle" werde ich dieses Mal • vorlesen.*

Der Lehrer kündigt an, daß er etwas vorlesen wird, und daß es sich dabei um eine Geschichte, präziser um ein Märchen mit dem Titel "Pamuk Nine" (= Frau Holle, wörtlich: 'Baumwoll/Flocken-Großmutter') handeln wird. Damit ist das Thema von vorhergehenden Stunden abgesetzt, wo unter anderem aus demselben Märchenbuch "Pamuk Prenses" (= Schneewittchen, wörtlich: 'Baumwoll-Prinzessin') vorgelesen wurde. Gleichzeitig ist das Thema damit in die Kontinuität der Beschäftigung mit Märchen gestellt. Dies betrifft nicht nur den Gegenstandsbereich Vorlesen von Märchen im muttersprachlichen Unterricht, sondern auch die Art des Vorgehens.

Mit der Beschäftigung mit Märchen ist im schulischen Kontext für die Schüler auch gegeben, daß es bei der 'Geschichte' nicht um reale, selbsterlebte, oder fiktiv ausgedachte Geschichten geht, die erzählt werden oder die die Schüler erzählen sollen, sondern um die Beschäftigung mit textuell gebundenen und schriftlich fixierten Formen des Erzählens. Spontanes Erzählen (s. dazu die Beiträge in Ehlich 1984) wird also nicht Gegenstand des Unterrichts sein. Andererseits können die Schüler aufgrund der Ankündigung und ihrer Erfahrungen mit dem Vorlesen von Märchen davon ausgehen, daß sie nicht nur passiv zuhören werden, sondern

durchaus aktiv beteiligt sein werden (s. u. Abschnitt 4).

Nach der Ankündigung bereitet der Lehrer die Schüler auf die Behandlung des Märchens vor. Dazu klärt er zunächst die Bedeutung des Titels. Dies ist erforderlich, weil er selbst das aktuell behandelte Märchen mit dem zuvor behandelten Märchen verwechselte (s. o. (B1: 6)). Auch die Schüler nennen den Titel dieses - heute nicht aktuellen - Märchens: "Pamuk Prenses". Aufgrund der Ähnlichkeit der türkischen Titel zielt der Lehrer in der Vorbereitungsphase auf die Klärung des Wortes ab, das den heutigen Märchentitel vom vorhergehenden unterscheidet: "nine" (= 'Großmutter'). Dieses alltägliche Wort, das zum Kernbereich des Wortschatzes gehört, sollte keine Verstehensprobleme bereiten. Der Lehrer fordert die Schüler zur Erklärung auf türkisch auf (zu angeforderten Worterklärungen s. Rehbein 1982a):

(B2) Bedeutungserklärung des Wortes "nine"

- (21) Lr Mehmet nedir "nine"?
Mehmet, was heißt "Großmutter"?
- (22) Meo htıyar kıyarı mı ne.
So ein altes Weib.
- (23) Lr "htıyar karı".
"Eine alte Frau".
- (47) Dni Bir a/ a/ annemizin • annesi.
Eine Mutter unserer M/ M/ Mutter.
- (48) Lr Ha!
Genau!/So ist es!
- (49) Lr Annemimizin annesi • yahut ta babamızın annesi.
Die Mutter unserer Mutter • oder die Mutter unseres Vaters.
- (50) Lr Böyle diyecektin herhalde sen.
So wolltest du es, glaube ich, sagen.
- (51) Mes Ah, "nine"!
Ach, Großmutter!
- (52) Lr Babamızın / annesine • • yahut ta annemizin annesine • "nimne" yahut ta "nemne" diyoruz.
Zur Mutter unseres Vaters • • oder auch zur Mutter unserer Mutter sagen wir • "nine" oder auch "nene".

Nach dem ersten Erklärungsversuch (B2: 22), elizitiert der Lehrer eine allgemeinere, nicht auf dem Alter, sondern auf Verwandtschaftsbeziehungen aufbauende. Das türkische System der Verwandtschaftsbezeichnungen ist erheblich differenzierter als das deutsche und unterscheidet z. B. systematisch zwischen jüngeren und älteren Geschwistern (s. Lieber-Harkort 1983). Zum Schluß einer mehrere Minuten dauernden Phase zu einigen Verwandtschaftsbezeichnungen schreibt der Lehrer schließlich die wichtigsten Bezeichnungen für ältere Verwandte an die Tafel, bevor er mit dem eigentlichen Verlesen des Märchens beginnt.

Die Schüler greifen - unter Fortführung ihrer informell lockeren Gespräche - den vom Lehrer genannten Titel auf und verfremden ihn mit lautlich ähnlichen Wörtern:

(B3) Schüleraktivitäten zu "Pamuk Nine"

- (4) Kml (Tavuk yuvası).

- (Ein Hühnerstall).
- (5) Lr Öykü değil, bir masal.
Keine Geschichte, sondern ein Märchen.
- (6) Lr •• "Pamuk Prensi"/ "Pamuk Nine" bu sefer • okuyacağ'm.
•• *Äh "Schneewitt/ "Frau Holle" werde ich dieses Mal • vorlesen.*
- (7) Kml Bakhim!
Laß mal sehen!
- (8) Meo Ach, nine ne?
Was heißt Großmutter?
- (9) Kml "Pamuk Nine"((lacht)).
"Frau Holle".
- (10) Lr E önceki neydi/ daha önce okuduklarımızın arası/ e • en son okuduğun hangisiydi?
Äh was wir das vorhergehende/ zwischen denen, die wir gelesen haben/ äh • welches war das, das du zuletzt gelesen hast?
- (11) SS "Pamuk Prenses"!
"Schneewittchen"!
- (12) SS "Pamuk Prenses'i"!
Schneewittchen"!
- (13) Lr Onlar "Pamuk Prenses" miş.
Jene waren also hießen "Schneewittchen".
- (14) Hac Onun () frau işte.
Deren () na () Frau eben.
- (15) Lr Ama bu sefer de "Pamuk Nine" var.
Aber dieses Mal gibt es "Frau Holle".

Zunächst assoziiert Kml, der in der ersten Reihe sitzt und das Buch sehen kann (B3: 4) "Tavuk" (= 'Huhn'), Meo erkundigt sich nach der Bedeutung des Wortes "nine" (B3: 8), Kml nennt daraufhin den richtigen Titel (B3: 9). Der Lehrer geht dann mit seiner Frage nach dem zuletzt gelesenen Text (B3: 10) noch einmal zurück und erhält von einigen Schülern den richtigen Titel, "Pamuk Prenses" (B3: 11, 12). Dies bestätigt er ausdrücklich (B3: 13) und setzt dann das neue Märchen dagegen (B3: 15). Der Ausschnitt zeigt, daß bei den Schülern mentale Prozeduren ablaufen, die auf die wörtliche Seite des Titels gerichtet sind. Es wird also durchaus ein auf Märchen gerichteter Fokus etabliert. So nennen die Schüler an späterer Stelle beim Betrachten eines Bildes, das der Lehrer zeigt, den deutschen Namen des Märchens (B4: 172, 178):

(B4) Schülerseitige Erinnerungsprozeduren zu "Pamuk Nine"

- (170) Lr "Pamuk Nine".
"Frau Holle".
- (171) Lr Resim bu.
Das ist das Bild.
[Lehrer geht durch die Bankreihen und zeigt das Bild von Frau Holle.
- (172) Hac Ah! Frau Holle!
- (173) Sma ((-----hustet-----)).
- (174) Mes "Pamuk • Nine."
"Frau • Holle".
- (175) Hac E • evet!
- (176) Mes Nine.
Großmutter.
- (177) Mes Nine.
Großmutter.
- (178) Kml Ah, Frau Holle!

Allerdings lassen sich während dieser Phase immer wieder Abduktionen wie die mit "tavuk" (= 'Huhn') feststellen. So wiederholt der Schüler Mes Minuten später dieses Wort in Verbindung mit "Nine", indem er "Tavuk Nine" (= 'Hühner-Großmutter') bildet. Derselbe Schüler identifiziert die vom Lehrer auf einem Bild als 'Gute Tochter' gezeigte Person als Deutschlehrerin der Klasse und löst damit einen kleinen Nebendiskurs aus. Insgesamt läßt sich jedoch feststellen, daß die Schüler im Verlauf der Vorbereitungsphase einen auf Märchen gerichteten Fokus ausbilden.

3 Lehrerseitige Prozeduren beim Vorlesen

Die Vorstellung der lehrerseitig verwendeten Verfahren beim Vorlesen werden vor dem Hintergrund der im familiären Kontext festgestellten Verfahrensweisen der Erwachsenen vorgestellt und entwickelt. Dabei wurden beim Vorlesen im engeren Sinne folgende Verfahrensweisen der Erwachsenen festgestellt:

- (1) unverändertes Vorlesen
- (2) textveränderndes Vorlesen (Paraphrasieren)
- (3) Einbeziehung des Kindes ("Guck, und dann...", "das war so wie du...")
- (4) Bildverweise und bildbezogene Erläuterungen
- (5) Insertionen in den Text
- (6) Verständnissicherungsprozeduren

Alle diese Verfahren können mit entsprechenden institutions- und konstellationsbedingten Modifikationen auch im schulischen Kontext mit den etwa 10jährigen Schülern beobachtet werden. Aufgrund der veränderten Handlungskonstellation sind zusätzlich dazu weitere Verfahren festzustellen:

- (7) Rückbindungsprozeduren
- (8) Zusammenfassende Bewertung
- (9) Gemeinsame Ereignisrekonstruktion

Die Auswahl der Verfahren hängt von folgenden Faktoren ab:

- (1) den Interessen des allgemeinen Lehr-Lern-Diskurses
- (2) dem Text selbst und der Beziehung der einzelnen Teile untereinander
- (3) einzelnen sprachlichen Besonderheiten.

Generell kann festgestellt werden, daß die Verfahren auch von den sprachlichen Mitteln des Textes beeinflußt werden: lexikalische Probleme werden durch Umformulierungen, Erläuterungen usw. bewältigt; komplexe syntaktische Strukturen werden in keinem einzigen Fall zum Gegenstand von Erläuterungen; sie werden durch Umformulierungen bearbeitet.

Bei der Vorstellung der vom Lehrer verwendeten Verfahren werden solche Beispiele gewählt, die in ihrer Realisierung die Besonderheiten der institutionsgeprägten Form aufweisen. am Ende des Abschnitts werden diese Verfahren zusammen mit der Handlungsstruktur des

Märchens in einer Übersicht zusammengefaßt. Vor den einzelnen Verfahren wird die dem Märchen zugrundeliegende Handlungsstruktur als Handlungsgrundlage vorgestellt.

Die Handlungsstruktur des Märchens

Der vorliegende Text gliedert sich in 53 syntaktisch bestimmte Abschnitte (s. segmentierten Text im Anhang). Mit Blick auf die Handlungsstruktur folgen auf die Ausgangssituation² zwei parallele Handlungssequenzen: eine positive mit der Goldmarie und eine negative mit der Pechmarie.

Nr.	Segm.	Goldmarie	Segm.	Pechmarie
0	2-5	Ausgangssituation	(2-5)	(Ausgangssituation)
1	6-7	Verlust der Spindel	32-34	Verlust der Spindel
2	8-9	Einstieg in den Brunnen	34	Einstieg in den Brunnen
3	10-15	Erledigung der Arbeiten (Ofen, Äpfel)	35-39	Liegenlassen der Arbeiten
4	16-19	Dienstantritt bei Pamuk Nine	40	Dienstantritt bei Pamuk Nine
5	20-22	Erledigung der Arbeiten	40-46	Erledigung der Arbeiten
6	23	Rückkehr-Bitte	47	Zurückweisung
7	24-27	Belohnung (Goldregen)	48-51	'Belohnung' (Pechregen)
8	28-30	Heimkehr	52-53	Heimkehr

Für die Behandlung im Unterricht kommt folgenden Abschnitten besondere Bedeutung zu: der Ausgangssituation mit der Etablierung der Personen und ihren Beziehungen und der Motivation für den Einstieg in den Brunnen. Den Zuhörern muß klar sein, in welchem Verhältnis die zwei Halbschwwestern zueinander stehen, damit der Kontrast deutlich wird. Ebenso muß deutlich sein, daß beide Mädchen zwar auf Anweisung der Mutter in den Brunnen steigen, Goldmarie jedoch, um ein ihr zugestoßenes Malheur auszubügeln, wobei die Aktion bei ihrem Einstieg einen unsicheren, lebensgefährlichen Charakter besitzt, Pechmarie dagegen jedoch mit bewußt herbeigeführtem Malheur, um die magische Grenze zur Goldwelt überwinden zu können und so an die Belohnung zu kommen.

Diese Motivation wird im schriftlichen Text nicht ausgeführt, sondern bleibt dem Leser zur Ausfüllung überlassen. Diese Abschnitte erfordern bei der mündlich vorgetragenen Rezeption - wie sie im Unterricht vorliegt - besondere Aufmerksamkeit von den Zuhörern.

Die Parallelität der zwei Handlungsstränge bietet eine gute Grundlage für die sprachdiaktische Verwendung des Märchens (s. die didaktischen Hinweise im Beiheft zur Jugendscala 12/86). Die bei der Goldmarie verwendeten Strukturen tauchen - bei weitgehend gleichem Inhalt - auch bei der Pechmarie wieder auf, so daß die Schüler hier bei geleistetem

² Nach Propp, der allerdings nur Zaubermärchen untersucht, beginnt ein Märchen "gewöhnlich mit einer bestimmten Ausgangssituation. Hier werden die Familienmitglieder aufgezählt, oder der künftige Held (...) wird einfach durch Nennung seines Namens bzw. durch Schilderung seiner Lage in das Märchen eingeführt." (Propp 1975: 31)

Verständnis während des ersten Durchgangs nun stärker auf die Form achten können.

Unverändertes Vorlesen durch den Lehrer

Lediglich etwa die Hälfte der Segmente wird vom Lehrer unverändert vorgelesen. Die erste zusammenhängende Vortragssequenz betrifft die Erledigung der Arbeiten auf dem Weg zu Pamuk Nine (das Herausholen der Brote und das Schütteln des Apfelbaumes, Segmente 10-15) und den Dienstantritt bei Pamuk Nine (Segmente 16-19). In diesen Abschnitten ist zumeist die zuvor ausführlich eingeführte Goldmarie handelnder Aktant. Die Handlungen beziehen sich auf alltagsnahe Sachverhalte und weisen eine sequentielle Abfolge ohne zeitliche Vor- und Rückbezüge auf. Dadurch bieten diese Schritte eine gute Verstehensgrundlage. Ähnlich werden auch die parallelen Handlungen der Pechmarie (Segmente 35-46) als zusammenhängender Vortrag ohne größere Veränderungen vorgetragen.

Textveränderndes Vorlesen durch den Lehrer

Den größten Teil des Textes liest der Lehrer in veränderter Form vor. Eine häufig zu beobachtende Veränderung betrifft die Aufspaltung von längeren Sätzen der schriftlichen Vorlage in zwei eigenständige Sätze (B5).

(B5) Textveränderndes Vorlesen: Aufspaltung von Sätzen

(a) Text der Vorlage:

17 Kız ondan korktuğu için oradan kaçmak istedi, ◊ fakat yaşlı kadın: "Benim yanımda kal, tatlı kız.

(b) vom Lehrer vorgelesener Text:

- (429) Lr Kız ondan korktuğu için •• oradan kaçmak istedi.
Weil das Mädchen sich vor ihr fürchtete •• wollte sie fliehen von dort.
- (430) Lr Fakat yaşlı kadın •• benim yanımda kal, [tatlı kız]!
Aber die alte Frau: • Bleib bei mir süßes Kind!
[besonders intonierend.

In (B5, a) wird der Satz bei ◊ aufgespalten und in zwei intonatorisch klar eigenständigen Sätzen vorgetragen. Zusätzlich wird die Qualifizierung der Goldmarie als "tatlı kız" (= süßes Kind) durch eine abgehobene Intonation hervorgehoben und damit interpretiert. Solche Veränderungen kommen nicht häufig vor. Meist wird bei der Aufspaltung auch die Äußerung, bzw. einer der beiden Teile verändert, wie (B6) zeigt.

(B6) Textveränderndes Vorlesen: Aufspaltung und Veränderung von Sätzen

(a) Text der Vorlage:

23 Sonunda Pamuk Nine'ye: "Burada çok rahat ve iyi olmama karşın, daha fazla kalamam, ◊ tekrar bizimkilerin yanına dönmeliyim." dedi.

(b) vom Lehrer vorgelesener Text:

- (480) Lr Sonunda Pamuk Nine'ye burada çok rahat ve iyi olmama karşın • daha fazla kalamam **dedi**.
Schließlich sagte sie: Frau Holle ich kann nicht länger bleiben, obgleich ich mich hier sehr wohl und gut fühle.

- (481) Lr Tekrar **ailleme**, bizimkilerin yanına dönmeliyim dedi.
Ich muß wieder zu meiner Familie, zurückkehren, sagte sie.

Der bei \diamond aufgetrennte Satz der Textvorlage wird in beiden Teilen leicht verändert. Bei der ersten Hälfte wird das Sprechaktbezeichnende Verb "dedi" (= sagte sie) angehängt, das in der Vorlage erst am Ende der gesamten Äußerung steht. Dadurch erhält dieser Teil der Äußerung einen eindeutigen, über die Intonation hinaus angezeigten, Satzcharakter. Im zweiten Teil wird zusätzlich zu "bizimkilerin yanına" (= an die Seite der meinigen) noch das umgangssprachliche "ailleme" (= zu meiner Familie) vorangestellt.

Insertionen und Exkursionen beim Vorlesen durch den Lehrer

Das Vorlesen des Lehrers ist gekennzeichnet durch Insertionen und Exkursionen. Dadurch soll nicht nur das Verständnis einzelner Worte, sondern größerer Textzusammenhänge sichergestellt werden. Eine für das Vorgehen des Lehrers typische Insertion findet sich bei der Erläuterung der gegensätzlichen Eigenschaften der beiden Mädchen in (B7). Nach einer Aufspaltung der Ausgangsäußerung kontrastiert er die beiden Adjektive (B7: 221), wobei er die Schüler direkt mit einbezieht. Anschließend wiederholt er den propositionalen Kern des vorgelesenen Satzes, wobei er mit den Konjunktionen "hem ... hem" (= sowohl ... als auch) eine explizit syntaktische Gleichheitsbeziehung zwischen den Adjektiven herstellt (B7: 226). Bei der Wiederholung der Äußerung (B7: 227) fügt er in die syntaktische Struktur der Vorlage zur Kennzeichnung der Pechmarie wiederum die zuvor benutzten Konjunktionen ein und unterstreicht auch hier das gleichzeitige Vorhandensein der Eigenschaften:

(B7) Insertionen

(a) Text der Vorlage:

- 2 DUL bir kadının iki kız vardı, \diamond bunlardan biri güzel ve çalışkan, diğeri ise çirkin ve tembeldi.

(b) vom Lehrer vorgelesener Text:

- (219) Lr Bunlardan biri güzel ve çalışkan, diğeri ise çirkin ve tembeldi.
Eine (von diesen) war schön und fleißig, die andere dagegen häßlich und faul.
- (220) Kml Biliyo'm.
Weiß ich.
- (221) Lr "**Tembel**"i biliyorsunuz, "**çalışkan**"ı da biliyorsunuz.
Ihr wißt, was "faul" heißt, und auch, was "fleißig" heißt.
- (222) Dni (evet).
 (ja).
- (223) Dni He.
Ja.
- (224) Lr Bunlardan biri güzel ve çalışkan.
Eine von ihnen (ist) schön und fleißig.
- (225) Lr O!
O!
- (226) Lr **Hem/ hem güzel, hem d'çalışkan!**
Sowohl/ sowohl schön, als auch fleißig!
- (227) Lr Diğeri ise **hem** çirkin •• **hem** tembel.
Die andere dagegen sowohl häßlich •• als auch faul.

Da die beiden Adjektive zum Grundwortschatz zählen (sie sind sowohl im PONS Reise-

wörterbuch (1989) wie auch in Tezcans (1988) Elementarwortschatz) kann hier kaum die Erklärung der beiden Wörter als Grund für sein Vorgehen angenommen werden. Stattdessen ist die Insertion im Zusammenhang mit der Einführung der charakterlich verschiedenen Mädchen bei der Vermittlung der Ausgangssituation zu sehen.

Eine weitere für den Lehrervortrag typische Insertion stellt die kurze, explizite Erläuterung eines im Text nur implizit eingeführten Sachverhalts dar, der vom Leser ausgearbeitet werden muß (B8).

(B8) Insertionen

(a) Text der Vorlage:

- 36 Fırına geldiğinde ekmekler yine: "Ne olur bizi dışarı çıkar, yoksa yanacağız, ◇ zaten çoktan piştik." diye bağıyorlardı.
37 Fakat tembel kız: "Ellerimi kirlitmeye hiç niyetim yok." dedi ◇ ve oradan uzaklaştı.

(b) vom Lehrer vorgelesener Text:

- (629) Lr N'olur • bizi dışarı çıkar • yoksa • yanacağız.
Bitte • hole uns heraus, • sonst werden wir verbrennen.
- (630) Lr Zaten çoktan pişdi diye bağıyor.
Wir sind sowieso schon längst gebacken schrien sie.
- (631) Lr Fakat tembel kız • • ellerini kirlitmeye • hiç te niyetim yok dedi.
Aber das faule Mädchen • • sagte: Ich habe • keineswegs die Absicht, • • meine Hände schmutzig zu machen.
- (632) Lr **Ekmekleri de çıkarmadı.**
Und holte die Brote nicht heraus.
- (633) Lr Ve oradan uzaklaştı.
Und entfernte sich von dort.

In der Textvorlage wird die Tatsache, daß die Pechmarie die Brote nicht aus dem Ofen holt, nur implizit durch die Äußerung, daß sie sich nicht die Hände schmutzig machen wolle, ausgedrückt, ohne daß explizit mitgeteilt wird, daß sie die Brote nicht herausholen will. Die Unterlassung der Handlung muß also vom Leser aus der geäußerten allgemeinen Handlungsmaxime und ihrem anschließenden Weggehen erschlossen werden. An dieser Stelle schiebt der Lehrer in seinen Vortrag eine Bemerkung ein, in der explizit mitgeteilt wird, daß sie die Brote nicht herausholte (B8: 632). Dieser Insertionstyp zielt demnach auf die Explizierung von Handlungsschritten, die vom Leser aus der Vorlage erschlossen werden müssen.

Eine echte Worterklärung liegt im nächsten Beispiel vor, bei dem der Lehrer das Wort "çayr" (= Wiese) erklärt (B9):

(B9) Insertionen: Worterklärung

(a) Text der Vorlage:

- 9 Bayılmıştı, uyandığında ise kendini güzel bir çayırda buldu.

(b) vom Lehrer vorgelesener Text:

- (358) Lr Uyandığında neyse kendini güzel bir çayırda buldu.
Na ja, als sie aufwachte, befand sie sich auf einer schönen Wiese.
- (359) Lr • "Çayır" nedir?

- *Was ist eine "Wiese"?*
- (360) S ((Fingerschnipsen)).
- (361) Meo Evet.
Ja.
- (362) Lr Yeşillik.
Eitwas Grünes.
- (363) Mes Çay mı? ((lacht)).
- (364) Lr Çayır.
Eine Wiese.
- (365) Kml ((lacht)).
- (366) Mes Çı...
- (367) Hac Yeşillik.
Eitwas Grünes.
- (368) Lr [Çayır].
Eine Wiese.
((schreibt an die Tafel)).
- (369) S ((Husten)).
- (370) Kml Çayır.
Eine Wiese.
- (371) Lr Bilmiyor musunuz çayır nedir?
Wißt ihr nicht, was eine Wiese ist?
- (372) Hac E e • nerden...
Nein • woher...
- (373) Kml Böyle bi' tane...
So ein...
- (374) Hac bilelim?
sollen wir es wissen?
- (376) Lr **Wiese.**
- (377) Hac [Ist doch egal jetzt].
- (378) Mes Ach so!
- (379) Mes Wiese!
- (381) Lr [Ach so, Wiese!]
[belustigt, lachend und ironisch.
- (382) S Aptal.
Dummkopf.
- (384) Lr [Wiese diyince anlıyorsunuz da, çayır diyince niye anlamıyorsunuz çocuklar]?
[Kinder, warum versteht ihr, wenn man Wiese sagt, aber nicht, wenn man "çayır" sagt]?
[belustigt, lachend und ironisch.
- (385) Lr • Çayır.
• *Wiese.*
- (386) S ().
- (387) Lr Ja.
- (388) Lr Kendisini güzel bir çayırdı buldu.
Sie befand sich auf einer schönen Wiese.

In diesem Fall fragt der Lehrer nach dem Verlesen der problematischen Passage die Schüler nach dem Wort "çayır" und erhält zunächst keine Antwort, auch nicht nach der Nennung eines Synonyms (B9: 362). Schließlich gibt die Schülerin Hac etwas resignierend ihr Unwissen zu verstehen (B9: 372, 374). Erst die Nennung des deutschen Wortes "Wiese" durch den Lehrer (B9: 376) führt zu positiven Reaktionen der Schüler und zu einem pessimistischen Kommentar des Lehrers (B9: 384). Beide türkischen Wörter zählen nach den beiden Wörterbüchern zum Grund- oder Elementarwortschatz. Ihre Unkenntnis bei den Schülern dürfte damit zu tun haben, daß ihre lebensweltliche Bekanntschaft mit Wiesen vorwiegend in

Deutschland unter Verwendung des deutschen Wortes zustande kommt. Die Erklärung des Lehrers erfolgt schließlich nach der klassischen fremdsprachdidaktischen Methode der Nennung des Äquivalents in der anderen Sprache.

Einbeziehung der Adressaten

Bei den oben vorgestellten Beispielen war schon die Einbeziehung der Adressaten festzustellen (B3: 10). Außerdem gibt es den institutionellen Rahmenbedingungen entsprechend eine gleichzeitig auf den Text und ermahnend auf die interaktionalen Bedingungen gerichtete Einbeziehung der Adressaten (B10).

(B10) Einbeziehung der Adressaten

(a) Text der Vorlage:

10 Biraz koştuktan sonra içi ekmeğ dolu bir fırına rastladı.

(b) vom Lehrer vorgelesener Text:

- (390) Lr Biraz koştuktan sonra/ biraz koştu...
Nach einigem Laufen/ sie lief etwas...
- (395) Meo Bir tane ev göröy e evin için' giriyo'.
Sie sieht ein Haus und äh geht ins Haus hinein.
- (396) Meo Orda...
Da...
- (397) Lr Dur bakalım • ba...
Warte mal • eine an...
- (398) S ((lacht)).
- (399) S ().
- (400) Lr Kemal, senin belki bildiğ'n başka.
Kemal, die (Geschichte), die du kennst, ist vielleicht eine andere.
- (401) Hac ((lacht)).
- (402) Lr Bu ayrı.
Dieses ist anders.
- (403) Kml Ben...
Ich...
- (404) Lr Mehmet!
- (405) Lr Dinle.
Hör zu.
- (406) Kml Ben Kemal'im.
Ich bin Kemal.
- (407) Kml Bu Kemal değ(il).
Der ist nicht Kemal.
- (408) Lr Çocuklar!
Kinder!
- (409) Lr Ancak dinlediğ'iniz • sürece • okuyabilirim.
Ich kann nur vorlesen • solange • ihr zuhört.
- (410) Lr Biraz koştuktan sonra içi ekmeğ dolu bir fırına rastladı.
Nach einigem Laufen traf sie einen Ofen voller Brote.

Die an sich erwünschte aktive Mitarbeit der Schüler führt zu Beiträgen, die vom Lehrer nicht mehr in die vorgelesene Geschichte integriert werden. Dabei spricht er sowohl einzelnen Schüler (B10: 400) wie auch die gesamte Klasse an (B10: 408, 409). Diese Ermahnungen sind konstitutiver Bestandteil des Unterrichtsdiskurses.

Verständnissicherungsprozeduren

Ein besonders typisches Merkmal des Vorlesens durch den Lehrer sind Verständnissicherungsprozeduren. Neben den oben vorgestellten Fragen zu einzelnen Wörtern werden solche Prozeduren vom Lehrer vor allem angewandt, um sicherzustellen, daß die Schüler die aktuell geschilderten Handlungen bzw. Ereignisse den richtigen Personen zuordnen (B11).

(B11) Verständnissicherungsprozedur

(a) Text der Vorlage:

- 7 Kız ağlıyarak eve gidip olanları üvey annesine anlatığında, annesi: "Madem ki makarayı sen düşürdün, onu yine sen çıkaracaksın." diye bağırdı.

(b) vom Lehrer vorgelesener Text:

- (319) Lr • Kız ağlıyarak eve gidip olayları üvey annesine anlattığında...
Als das Mädchen weinend nach Hause gegangen war und ihrer Stiefmutter die Ereignisse erzählte...
- (320) S Wau!
- (321) Lr **Hangi kız anlatıyor bunları?**
Welches Mädchen erzählt das (alles)?
- (322) Hac Üvey kız.
Die Stieftochter.
- (323) Kml Üve... üvey kızı.
Ihre Stief... Stieftochter.
- (324) Lr Üvey kızı.
Ihre Stieftochter.
- (325) Lr O güzel ve •• çalışkan olan.
Die, die schön und fleißig ist.
- (326) S O...
Sie...
- (327) S ().
- (328) Lr ••• ja?

Obwohl aus dem Text eigentlich deutlich hervorgeht, daß der Goldmarie das Mißgeschick passiert ist und sie es ist, die weinend nach Hause geht, vergewissert sich der Lehrer durch eine Frage an die Schüler (B11: 321), daß auch sie das weinende Mädchen mit der Goldmarie identifizieren. Der von Hac verwendete Begriff "üvey kız" (= Stieftochter) (B11: 322) ist ihm offensichtlich nicht ausreichend, so daß er die Stieftochter mit den schon oben betonten Attributen "güzel" und "çalışkan" noch einmal explizit kennzeichnet.

Bildverweise und bildbezogene Erläuterungen

Da nur der Lehrer über den Text mit den Illustrationen verfügt, können die Schüler nur dann die Bilder einsehen und auf den vorgetragenen Text beziehen, wenn der Lehrer ihnen in einer eigenen Handlung die Bilder zeigt. Dies macht er an mehreren Stellen (s. z.B. oben (B4)). Das auf vier Seiten gedruckte Märchen enthält zwei ganzseitige Bilder (Goldmarie beim Schütteln der Kissen, Goldmarie unter der Tür mit herunterfallenden Goldstücken), ein kleines (Pechmarie unter der Tür) und ein etwas größeres Bild (Goldmarie in den Brunnen blickend). Pamuk Nine selbst, nach der das Märchen benannt ist, wird also nicht abgebildet. Für die

Schüler bedeutet das, daß sie in weit geringerem Maße als die Kleinkinder auf die bildlich dargestellten Sachverhalte während der Rezeption zurückgreifen können.

Ein besonderes Problem stellen die Illustrationen in dem verwendeten Buch dar. Die erste Abbildung zeigt auf einem ganzseitigen Bild unter der Überschrift "PAMUK NINE" (= Frau Holle) nicht die (alte) Frau Holle, sondern die Goldmarie beim Kissenschütteln. Da nun der Lehrer bei der Etablierung der Ausgangssituation dieses Bild in Verbindung mit "Pamuk Nine" zeigt, gibt es in der Klasse Unsicherheiten, als er später bei der konkreten Arbeit der Goldmarie beim Kissenschütteln dasselbe Bild zeigt, das nun nicht mehr Pamuk Nine, sondern das fleißige Mädchen darstellen soll.

(B12)Problematischer Bildbezug

- (461) Lr Pamuklar böyle...
So sind die Flocken...
- (462) Mes **(Po) Nine mi?**
Ist das (Po) Nine?
- (463) Hac Hi!
Ja.
- (464) Lr Nee bu kız.
Nein das ist das Mädchen.
- (465) Mes **Ama...**
Aber...
- (466) Kml E bu ne?
Ja und was ist das?
- (467) Lr Pamukları düşürüyor.
Sie läßt die Flocken fallen.
- (468) Lr Pamukları.
Die Flocken.
- (469) Meo E o altun pamuk onlar.
Äh das sind Goldflocken da.
- (470) Lr Altun pamuklar.
Goldflocken.
- (471) Lr Dur bakalım sonu.
Warte mal, das Ende.

Nachdem der Lehrer das Bild beim erstenmal zur Illustrierung von Frau Holle eingesetzt hatte, intervenieren nun die Schüler zurecht, wenn dieselbe Person nun das fleißige Mädchen beim Betten-Schütteln zeigen soll. Ohne weitere Erläuterungen weist der Lehrer die an sich richtigen Bemerkungen zurück und hebt nur auf das Fallen der Flocken ab.

Die Bemerkung von Meo (B12: 469), der statt Flocken aus Schnee solche aus Gold gesehen haben will, verweist der Lehrer auf das Ende der Geschichte. Auch hier zeigt sich, daß die Schüler die Bilder nicht unbedingt in dem von Erwachsenen intendierten Sinne interpretieren. Während allerdings bei der familiären Buchrezeption eine gemeinsame Konstellation besteht, bei der auch das Kind auf das Wahrgenommene verweisen kann, und sich so differierende Interpretationen eher entdecken und bearbeiten lassen, ist diese gemeinsame Konstellation im Unterricht unter den beschriebenen Verhältnissen aufgelöst. Der Lehrer kann nur einige, verbal laut geäußerte Bemerkungen berücksichtigen, ohne auf individuelle Verstehensprozesse eingehen zu können.

Rückbindungsprozeduren

Die vielen Insertionen in den vorliegenden Text erfordern Maßnahmen, damit die Schüler, die lediglich auf das gehörte Wort angewiesen sind und keine Möglichkeit zur direkten Einsichtnahme in den Text haben, der Wiedergabe folgen können. Obwohl die Insertionen textbezogen sind, unterbrechen sie die Wiedergabe des teilweise sehr kompakt formulierten Textes, so daß Verfahren notwendig sind, die bei der Wiederaufnahme der Textwiedergabe an den zuvor verlassen Punkt zurückführen. Diese Rückbindung wird vom Lehrer durch partielle Wiederholung des zuletzt vorgelesenen Textabschnittes bewerkstelligt (s. oben (B8: 358, 388), (B13)).

(B13) Rückbindungsprozedur

(a) Text der Vorlage:

2 DUL bir kadının iki kız vardı, bunlardan biri güzel ve çalışkan, diğeri ise çirkin ve tembeldi.

(b) vom Lehrer vorgelesener Text:

- (201) Lr ((2s)) Dul bir kadının/ dul bir kadının iki kızı vardı.
Eine verwitwete Frau/ eine verwitwete Frau hatte zwei Töchter.
- (202) Lr Dul ne demek, biliyor musunuz, dul?
Wißt ihr, was verwitwet heißt, verwitwet?
- (216) Lr Kocası ölmüş, • Kocası yok.
Ihr Mann ist gestorben, • sie hat keinen Mann.
- (217) Kml ((lacht)).
- (218) Lr • **Dul bir kadının iki kızı vardı.**
Eine verwitwete Frau hatte zwei Töchter.

Der Lehrer erklärt in (B13) in einer längeren Insertion, die in (B13) nicht wiedergegeben ist, das Wort "dul" (= verwitwet). Nach einer Wiederholung des Kerns der Erklärung (B13: 216) geht der Lehrer in einer Rückbindungsprozedur zur ursprünglichen Äußerung zurück und beginnt die Wiederaufnahme des Vorlesens mit der Wiederholung der schon vorgelesenen Passage. Die Wiederholung erfolgt im Rahmen der Rückbindung ohne explizite Markierung, daß es sich um eine Wiederholung handelt.

Gemeinsame Ereignisrekonstruktion

Bei der Behandlung der Arbeitsaufgaben, die die Pechmarie bei Pamuk zu erfüllen hat, läßt der Lehrer die Aufgaben, die an dieser Stelle im Text nicht mehr im einzelnen aufgeführt werden, anhand der vorher für die Goldmarie explizit formulierten Tätigkeiten durch die Schüler wiederholen (B14).

(B14) Gemeinsame Ereignisrekonstruktion

- (647) Lr Pamuk Nine'nin yatağında • orada yaraşır biçinde, onun [isteyiği] gibi yapmıyordu.
Und Frau Holles Bett • machte sie nicht auf eine angemessene zureichende Art, nicht, so wie sie es wollte.
[für istediği.

- (648) Mes Ach so!
- (649) Sma ((hustet)).
- (650) Lr • Hani Pamuk Nine ne demişti?
• *Was hatte nämlich Frau Holle gesagt?*
- (651) Lr Ne demişti?
Was hatte sie gesagt?
- (652) Lr Benim yatağımı...
Mein Bett...
- (653) Amt [Uş tüğü] var(dır).
Es gibt Vogelfedern.
[für "kuş tüğü".
- (654) Lr Hı!
Ja!
- (655) Lr •• Ne...
•• *Was...*
- (656) Amt Onlar uçar!
Sie sollen fliegen!
- (657) Mes ((prustet los)).
- (658) Lr yapacak?
soll sie machen?
- (659) Dni Onlar uçarsa/ (şey) onları em uçaracak.
Wenn sie fliegen/ sie soll sie (Dings) ähm fliegen lassen.
- (660) Lr Ha?
Ja?
- (661) Kml Kar yağacak!
Es wird schneien!
- (662) Lr Hm!
Hm!
- (663) Dni Kar yağ'cak yatağı uçarken.
Es wird schneien, wenn ihr Bett fliegt.
- (664) Lr Nasıl kelemesi lâzım amma?
Wie muß sie aber aufschütteln?
- (665) Kml E böyle •• () lâzım.
Äh so () muß sie.
- (666) Hac Böyle.
So.
- (667) Meo Böy...
- (668) Mes (Das ist kein)...
- (669) Mes Dedi ya [silkemeye] dikkatli ol.
Sie sagte doch, sei vorsichtig aufzuschütteln.
[für silkelemeye.
- (670) Dni Böyle elini...
So ihre Hand...
- (671) Lr Ama çalışkan/ (yok/ya) çok silkeliyecek ki/ o kadar silkeliyecek ki/ o kadar çalışacak ki • onun tuyları hep •
havaya uçucak, kar olacak.
*Aber fleißig/ (nein/entweder) sie muß so sehr aufschütteln/ sie muß so sehr aufschütteln/ sie muß so sehr
arbeiten • daß ihre Federn • alle in die Luft fliegen, und Schnee werden.*

Die Schüler sollen mit dem zuvor erworbenen Wissen die 'Textlücke' schließen. Der Lehrer erinnert in seiner Frage zunächst an eine Anweisung von Pamuk Nine (B14: 650, 651). Die Schüler müssen daraus selbst erschließen, daß es sich um die Anweisung der Goldmarie gegenüber zum Kissenschütteln geht. Sie müssen also aus dem Kontext der an die Pechmarie gestellten Anforderungen in ihrem Wissen die richtige Äußerung identifizieren. Zur Unterstützung gibt der Lehrer den Anfang der entsprechenden Formulierung vor (B14: 652). Der Schüler Amt erinnert zwar mit (B14: 653, 656) die entscheidenden Elemente der Anweisung, doch geht der Lehrer nicht darauf ein.

Zusammenfassende Bewertung

Ein besonders institutionsspezifisches Merkmal ist in der abschließenden Bewertung des Märchens am Ende der Stunde zu sehen. Zweimal thematisiert der Lehrer die Bewertung: direkt nach dem eigenen Vortrag und im Anschluß an die Wiedergabe des Märchens durch eine Schülerin.

(B15) Zusammenfassende Bewertung des Märchens

(a) direkt nach dem Verlesen:

- (728) Lr Ve • burada masal • bitti.
Und • hier endet das Märchen.
- (734) Lr So.
- (735) Lr Şimdi • masalı dinlediniz.
Jetzt • habt ihr das Märchen gehört.
- (739) Lr Acaba • bu masal size • **ne öğretti?**
Was • hat euch wohl dieses Märchen gelehrt?

(b) nach der Wiederholung durch eine Schülerin:

- (934) Lr Şimdi burada • • anlatması güzeldi.
Nun an dieser Stelle • • das Erzählen war schön.
- (935) Lr • E anlattınız.
• Äh ihr habt erzählt.
- (936) Lr ((geht auf und ab, 2 s)).
- (937) Lr Ve • doğru şekilde anlatıldı.
Und • es ist auf eine richtige Art erzählt worden.
- (938) Lr Şimdi bu da • **niçin yazılmışa** [(bas)]?
Jetzt warum ist das geschrieben worden.
[vielleicht bakalım.
- (939) Lr Size **neyi göstermek istiyor?**
Was will es euch zeigen?
- (940) Mes A!
Ich weiß!
- (941) Meo [(Söylüyor o)].
[(Sie sagt)].
[sehr leise.
- (942) Lr Bu • e **masalın özü nedir?**
Was • äh ist die eigentliche Aussage?
- (943) Lr **Esas ana fikri nedir?**
Was ist sei eigentlicher Hauptgedanke?

Der erste Elizitierungsversuch (B15: 739) führt nicht zu der gewünschten ernsthaften Reflexion durch die Schüler, so daß er vom Lehrer abgebrochen wird. Den zweiten Elizitierungsversuch unternimmt er nach der positiven Bewertung der Wiedergabe des Märchens durch die Schülerin Dni (B15: 934 bis 937). In vier aufeinanderfolgenden Fragen fordert er die Schüler zu bewertenden Stellungnahmen auf, die in der Frage nach dem eigentlichen 'Hauptgedanken' gipfeln (B15: 943). Diese Frage zielt nicht auf eine allgemeine Bewertung ab, z. B., daß das Märchen schön oder spannend oder grausam sei, sondern auf eine Lehre, die das Märchen vermitteln soll. Damit hat die Frage nach der 'Lehre' einen eminent

erzieherischen Charakter.

Die vom Lehrer verwendete Form der Frage an die Schüler vertieft diesen erzieherischen Charakter. Ehlich (1981) verfolgen derartige Fragen, bei denen der Fragende über das Wissen zur Beantwortung verfügt, im schulischen Kontext den Zweck, die Distanz der Lernenden zum anzueignenden Wissen zu verringern. Gegenüber der bloßen Assertion, bei der der Lehrer die 'Lehre' einfach mitteilt, zielt dieses Verfahren darauf ab, den Schülern zunächst eine Wissensdefizienz bewußt zu machen, um sie selbst aktiv an der Behebung dieser Defizienz mitwirken zu lassen. Sie sollen durch mentale Tätigkeiten aus dem rezipierten Märchen selbst eine 'Lehre' entnehmen.

Übersicht über die Lehrerinterventionen

Im folgenden wird zusammenfassend eine Übersicht über die vom Lehrer verwendeten Verfahren beim Vorlesen des Märchens gegeben. Die Segmentierung orientiert sich an der oben vorgestellten Segmentierung des Märchens.

Nr. Segment	Verfahren	
- Vorbereitung	Eltg	Titelabgrenzung Verwandschaftsbezeichnungen
0 Ausgangssituation	Eltg - Bild	dul, tembel - çalışkan, öz yün eğirmeyi (= Wolle spinnen)
	Bild & Gestik	iğ (= Spindel)
Goldmarie		
1 Verlust der Spindel	V-Sg	hangi kız?
2 Einstieg in den Brunnen	Eltg	kuyu (= Brunnen)
3 Erledigung der Arbeiten (Ofen, Äpfel)	Eltg	çayr (= Wiese)
4 Dienstantritt bei Pamuk Nine	Kom	allgem. Verhaltensgrundsatz
5 Erledigung der Arbeiten	Bild	
6 Rückkehr-Bitte	V-Sg	özlemek (= vermissen)
7 Belohnung (Goldregen)	Eltg - Bild	altın (= Gold)
8 Heimkehr	Eltg	Reichtum
Pechmarie		
(Plan der Stiefmutter)	Eltg	(ausführliche Erläuterung)
1 Verlust der Spindel	Eltg	
2 Einstieg in den Brunnen		
3 Erledigung der Arbeiten (Ofen, Äpfel)	Eltg	Liegenlassen der Brote
4 Dienstantritt bei Pamuk Nine		
5 Erledigung der Arbeiten	Eltg	Wiederholung der Anweisung
6 Entlassung	Eltg	Erwartungen der Pechmarie
7 'Belohnung' (Pechregen)	Eltg - Bild	zift (= Teer)
8 Heimkehr	Eltg	Permanente Haftung des Teers

Legende:

Eltg	Erläuterung
V-Sg	Verständnis-Sicherung
Kom	Kommentar
Bild	Verweis auf Bild

4 Schülerseitige Prozeduren während des Vorlesens

Die Rezeptionskonstellation auf Seiten der Schüler ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet: (a) im Unterschied zur buchgestützten familiären Märchenbehandlung besteht keine unmittelbare dyadische Handlungskonstellation zwischen erwachsenen Vorlesern und kindlichen Rezipienten, (b) das Buch steht den Rezipienten nur dann zur Einsichtnahme zur Verfügung, wenn der Lehrer es der Klasse zeigt, (c) der Vortrag des Lehrers richtet sich nicht an ein einzelnes Kind, sondern an eine Gruppe, deren Mitglieder nur in Ausnahmefällen individuell anzusprechen sind, (d) das Vorlesen als Teil des schulischen Unterrichts unterliegt den allgemeinen institutionellen Restriktionen.

Bedingungen der bildbezogenen Rezeption

Da das Buch im unmittelbaren Wahrnehmungsraum des einzelnen Rezipienten fehlt, kann der einzelne Schüler auch nicht denselben Buchausschnitt wie der Erwachsene verfolgen, wie umgekehrt der Erwachsene nicht kontrollieren kann, welchem Teil des Buches das Interesse des Rezipienten aktuell gilt. Gerade diese deiktische Bezugnahme auf Elemente des Buches kennzeichnet die familiäre Buchrezeption (B16):

(B16) Deiktische Bezugnahme im familiären Kontext

"Schneewittchen"

Sib Kind

Nil erwachsene Vorleserin

- (1) Sib Königin ist das.
- (2) Nil Das ist die Königin.
- (3) Nil Ja.
- (4) Nil Nummer eins.

In Beispiel (16) wird deutlich, daß beide unmittelbar gestisch auf Illustrationen (oder Worte) verweisen können, und lesebegleitend auf einzelne Elemente der für beide sicht- und kontrollierbaren Vorlage hinweisen. Dagegen müßte ein einzelner Schüler in der unterrichtlichen Handlungskonstellation den Lehrer explizit um das Vor-Zeigen einer bestimmten Buchseite bitten, um dann gestisch auf eine Person in einer Illustration zeigen zu können. Damit verändert sich auch die Rezeption des Wahrgenommenen: da das Bild nur eine bestimmte Zeit zur Betrachtung zur Verfügung steht, muß es in dieser Zeit so verarbeitet werden, daß die wesentlichen Elemente erfaßt und gespeichert werden. Dazu ist eine funktionelle Interpretation des Wahrgenommenen in die zu verarbeitende Geschichte erforderlich. Rehbein 1982b zeigt anhand von mündlichen Wiedergaben von Ausschnitten aus der Samsamstraße, daß die untersuchten türkisch Grundschüler das Wahrgenommene unter Zuhilfenahme ihres Alltagswissens in eine Rahmenhandlung integrieren, auch wenn einzelne Elemente nur schwer integrierbar sind. Diese Rahmenhandlung ist im vorliegenden Fall als 'irgendetwas mit Märchen' bestimmbar.

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, daß im vorliegenden Fall nur einige Elemente der Märchenhandlung bildlich dargestellt sind. Wichtige Personen und Handlungen fehlen: weder die Schwiegermutter, noch Pamuk Nine sind abgebildet, das Spinnen am Brunnen ist ebensowenig dargestellt wie die Brote im Ofen oder der unter den Äpfeln ächzende Baum. Die Bilder bieten also keine vollständige Umsetzung der verbal kodierten Geschichte, sondern nur von besonderen Höhepunkten. Diese Konzentration auf einzelne Handlungselemente hat natürlich bei der gegebenen Handlungskonstellation den Vorteil, daß bei der verbalen Kodierung der wesentlichen Informationen die wenigen Bilder auf die Darbietung ausgewählter, komprimierter Informationen konzentrieren kann, so daß diese rationierte Information auch eher in der Gruppe behandelt werden kann. Gleichzeitig verlangt diese Illustration eine abstraktere Bildverarbeitung und die Integration in die beim Hören mitkonstruierte Geschichte.

Andererseits bringt die Beschränkung mit sich, daß die im Buch gegebenen Illustrationen nicht ganz eindeutig sind. Bei der Behandlung lehrerseitiger Bildverweise wurde gezeigt, daß der Lehrer das Titelbild zunächst für "Pamuk Nine" allgemein und dann für die kissen-schüttelnde Goldmarie zeigt (s. o. B12). Dies führt auch prompt zu Anzeichen der Unsicherheit bei einzelnen Schülern (B12: 462, 465).

Gleichzeitig sind diese Reaktionen aber auch Ergebnisse mentaler Identifikationsprozesse: die Schüler haben eine bestimmte Vorstellung von "Pamuk Nine" als alter Frau (auch wenn sie im Unterricht keine bildliche Repräsentation gesehen haben) und von Goldmarie als Mädchen, so daß die Einwände zeigen, daß ihre mentalen Repräsentationen vom Aussehen der beiden Personen mit dem Gesehenen nicht übereinstimmen. Derartige Bildverarbeitungsprozesse liegen auch den oben in (B4) dokumentierten Erinnerungsprozeduren beim Betrachten des Titelbildes zugrunde, wenn sich einzelne Schüler anhand des Bildes zum Märchen äußern. Die Schüler Hac nennen bei der Betrachtung den deutschen Titel "Ah! Frau Holle" (B4: 172), bzw. Kml (B4: 178); Mes nennt den türkischen Titel "Pamuk Nine" (B4: 174).

Bildliche Darstellungen bieten der Phantasie der Schüler vielfältige Anknüpfungspunkte für Abduktionen. Die auf die Goldmarie herunterregnenden gelben Goldstücke erinnern den Schüler Mes an Kekse (B17: 515).

(B17) Bildbezogene Verarbeitungsprozeduren

- (501) Lr Kız tam kapının altından geçerken •• muazzam bir • altın yağmuruna tutuldu.
Genau in dem Augenblick, in dem das Mädchen Tür heraustrat, •• geriet sie in einen • ungewöhnlichen Goldregen.
- (502) Mes ().
- (503) Lr şte bu.
Hier ist es.
- (504) Lr ((1s)) (Altun/altın) yağmuruna.
In einen Goldregen.
- (515) Lr Altın yağmuruna tutuluyor.

Sie gerät in einen Goldregen.

(516) Mes () Kekse!

(517) Lr Hi?

Tatsächlich ist die 'Vergoldung' durch den Goldregen, in dessen Verlauf sie über und über mit Gold bedeckt wurde, in wörtlichem Sinne kaum darstellbar und hätte letztlich auch tödliche Folgen für die belohnte Person (wie das Beispiel von Midas anschaulich zeigt).

Langfristige Fokusbildung

Wenn die hörende Rezeption als Ausbildung eines eigenen Hörerplans beschrieben wird (s. Rehbein 1977), erfordert die Art des Vorlesens durch den Lehrer hierarchisch strukturierte Hörerpläne: zu unterscheiden ist ein auf das Gesamtverständnis des Märchens gerichteter Gesamtplan und verschiedene lokale Pläne, die sich zum Teil aus den Worterklärungen und Insertionen des Lehrers ergeben. Diese Insertionen sind zwar auf die Rezeption des Märchens bezogen, thematisieren jedoch lokal eigenständige Aspekte, die nicht direkt mit dem Märchen zusammenhängen. So erstreckt sich die Erklärung des Wortes "dul" (= Witwe) über eine längere Zeit und thematisiert Aspekte, die im Märchen keine Rolle spielen (s. o. B13). In diesem Fall muß der Rezipient die Informationen während der Insertion verarbeiten und gleichzeitig auf das Element des Märchens beziehen, zu dem sie gehören. Anschließend muß der Fokus wieder auf das Gesamtverständnis der Geschichte gerichtet werden. Allerdings werden auch die Informationen während der lokalen Insertion - solange sie noch als Teil des Märchenvorlesens im weiteren Sinne erfahren werden - vor dem Hintergrund des schon behandelten Märchenausschnitts interpretiert und darauf bezogen, so daß die beiden Prozesse im strikten Sinne nicht getrennt sind, sondern miteinander verschränkt sind. Der Steuerung dieser Interpretationsprozesse dienen die vom Lehrer regelmäßig vollzogenen Rückbindungsprozeduren, mit denen er Insertionen abschließt und durch Wiederholung von schon vorgelesenen Teilen wieder zur Geschichte im engeren Sinne zurücklenkt (s. o. B13).

Zuhören als aktiver Re- und Mitkonstruktionsprozeß

Wesentlicher Faktor bei der Aufrechterhaltung dieses Gesamtfokus ist die Etablierung des Unterrichtsgegenstandes als Behandlung von 'Märchen', die vom Lehrer in der vorbereitenden Phase geleistet wird. Diese Bestimmung der Unterrichtsstunde impliziert gleichzeitig auch eine bestimmte Verteilung der Aktivitäten während der Stunde: solange der Lehrer vorliest, kommt den Schülern eine überwiegend passiv zuhörende Rolle zu, während erst nach dem Vorlesen wieder eine größere aktive Teilnahme gefordert wird. In diesem Sinne fordert er sie bei einer unruhigen Phase auch zur Ruhe auf, damit er weiterlesen kann (B10: 409). Diese Ermahnung erfolgt in einer Phase, in der die Schüler - aus Lehrersicht - wohl zu stark abweichende Vorstellungen über den weiteren Verlauf der Geschichte äußern.

Diese strukturelle, auf die verbale Beteiligung bezogene passive Rolle ist jedoch nicht mit einer mentalen Passivität gleichzusetzen. Tatsächlich erfordert das aktive Zuhören eine gezielte mentale Aktivität. An einigen Stellen äußern sich Schüler zum weiteren Fortgang der Geschichte, die sich auf eine aktive Mitkonstruktion beziehen (B18).

(B18) Aktive Mitkonstruktion

- (575) Lr Hem güzelleşsin • • hem de altın getirsiin diyor.
Sie soll sowohl schön werden • • als auch Gold bringen, sagt sie.
- (576) Meo A a!
Oh, Nein!
- (577) Mes [Sirkin]!
Häßlich.
[für çirkin.
- (578) Dni Tam tersine.
Genau umgekehrt.
- (579) Lr Ja!
- (580) Mes Tam tersini deme().
Sag() nicht genau umgekehrt.
- (581) Hac O da...
Sie hingegen wird...
- (582) Lr Şimdi bakalım nasıl ol'cak.
Jetzt laßt uns schauen, wie es sein wird.
- (583) Hac ölecek ().
sterben ().
- (584) Lr ((geht vor oder zurück)).
- (585) S Hı.
Ja.
- (586) Lr Üvey anne kazının bu zenginliğine nasıl sahip olduğunu duyunca • aynı şeyi' kendi tembel ve çirkin kızının da başına gelmesini diledi.
Als die Stiefmutter hörte, wie ihre Tochter Besitzerin dieses Reichtums wurde, wünschte sie, daß die gleiche Sache ihrer eigenen faulen und häßlichen Tochter auch widerfahre.

(B18) dokumentiert eine längere Erläuterung des Lehrers, in der er den im Text äußerst reduziert dargestellten Plan der Mutter darstellt, wie auch die Pechmarie zu Gold und Schönheit kommen kann. Die kommentierenden Schüleräußerungen beziehen sich in knapper Form auf das Ergebnis dieser Planrealisierung. Mes weist das Ziel zurück und nennt das Gegenteil als Resultat (B18: 576, 577), Dni äußert sich ähnlich (B18: 578) und Hac macht eine - unzutreffende - Voraussage über ihren Tod (B18: 581, 583). Der Lehrer greift in diesem Fall die aktive Beteiligung positiv auf und richtet das Interesse der Schüler auf den weiteren Verlauf der Geschichte (B18: 582).

Die Äußerungen aller drei Schüler sind Ergebnis eines aktiven Rekonstruktionsprozesses der bis dahin gehörten Geschichte und von eventuell vorhandenen Kenntnissen. Sie finden sich allerdings nicht zufällig in dieser längeren Erläuterungsphase. Hier wird vom Lehrer nicht die textuell gebundene Vorlage vorgelesen, sondern hier werden Zusammenhänge explizit erläutert, die bei der lesenden Rezeption des Märchens aus den eher implizit dargestellten Sachverhalten zu erschließen sind. Es handelt sich also um eine eingeschobene Phase der Orientierung der Hörer auf Pläne und Absichten der handelnden Aktanten. In diesem Zusammenhang wird gerade auch die Mitwirkung der Hörer bei Einschätzung der Aktanten, ihrer Absichten und möglichen künftigen Handlungen angeregt, so daß die handlungsbezogenen Äußerungen der Schüler in dieser Phase ihrem aktiven Mitvollzug der Geschichte entsprechen. Ähnliche Äußerungen zu erwarteten Aktionen der Aktanten finden sich beim Einstieg der Pechmarie in den Brunnen und bei der Aufgabe, die Brote aus dem Ofen zu holen.

Einige der handlungsbezogenen Spontanäußerungen der Schüler haben einen wertenden Charakter und sind ebenfalls Ausdruck der aktiven Mitkonstruktion, ja eines Miterlebens der Geschichte (s. o. (B18)).

Aktiviertes Vorwissen

Die Re- und Mitkonstruktion der Geschichte stützt sich in einigen Fällen nicht nur auf die Kenntnis von Märchen allgemein, sondern offensichtlich auch auf die Kenntnis des behandelten Märchen. Dies ist bei Hac der Fall, die beim Betrachten des Titelbildes den deutschen Märchentitel nennt: "Ah! Frau Holle!" (B19: 172) und bei Mes, der zunächst den türkischen Titel nennt: "Pamuk Nine" (B19: 174) und an späterer Stelle gegen einen Zweifel von Meo bekräftigend den türkischen und den deutschen Titel (B19: 184). Die identifizierende Äußerung von Kml - "Ah! Frau Holle!" (B19: 178) ist nicht unbedingt als Beleg dafür zu sehen, daß er das Märchen kennt, da er sich auf die vorangegangene Äußerung von Hac beziehen kann. Auch Meo nimmt dazu Stellung, indem er die Einschätzung von Hac und Mes unter Hinweis auf die Kleidung von Frau Holle zurückweist (B19: 179). Seine Äußerung basiert auf einer Kenntnis des Märchens, bei der Frau Holle mit schwarzer Kleidung dargestellt ist.

(B19) Schülerseitige Erinnerungsprozeduren zu "Pamuk Nine"

- (171) Lr Resim bu.
Das ist das Bild.
[Lehrer geht durch die Bankreihen und zeigt das Bild von Frau Holle.]
- (172) Hac Ah! Frau Holle!
- (174) Mes "Pamuk • Nine."
"Frau • Holle".
- (175) Hac E • evet!
- (176) Mes Nine.
Großmutter.
- (177) Mes Nine.
Großmutter.
- (178) Kml Ah, Frau Holle!
- (179) Meo Ama bunun [giyi] siyah!
Aber deren Kleidung ist schwarz.
- (180) Lr Ama gine aynisi.
Aber es ist trotzdem dasselbe.
- (181) Kml Geld, Geld!
- (182) Mes Ah?
- (183) Mes Geld?
- (184) Mes Frau Holle, oğlum, Frau Holle!
Das ist doch Frau Holle, Mann, Frau Holle!

Insgesamt äußern sich vier der acht Kinder beim Betrachten des Bildes so zu dem Märchen, daß aus diesen Äußerungen auf ein Vorwissen hinsichtlich des Märchens geschlossen werden kann. Dieses Vorwissen bildet die konkrete Grundlage für die Ausbildung eines Hörer-Gesamtplans und steuert die Rezeption der einzelnen Episoden in das gewußte oder erinnerte Vorwissen. An einzelnen Stellen wird das Vorwissen aktiviert und führt zu spontanen

Äußerungen (B20).

(B20)Spontanäußerungen auf der Grundlage des Vorwissens

- (231) Lr • Anneleri çirkin ve tembel olanı daha çok severdi.
• *Ihre Mutter mochte die häßliche und faule lieber.*
- (232) Mes **A!**
Das geht doch nicht!
- (233) S Ha • çüş!
Na • oha!
- (234) Lr Bak gösterir.
Sieh, hier wird es gezeigt.
- (235) Meo Ha!
Ach!
- (236) Meo **O film.**
Der Film.
- (237) Meo Biliyo'm.
Ich weiß.
- (238) Mes Ich weiß, "Frau Holle" o.
ich weiß, das ist "Frau Holle".
- (239) Lr Ama dinle!
Aber hör zu!
- (240) Lr Bakh.
Sieh.
- (241) Lr Anneleri çirkin ve tembel olanı daha çok severdi • çünkü • • o kendi öz kızığıdı.
Ihre Mutter mochte die häßliche und faule lieber, • weil • • diese ihre eigene Tochter war.

Auf das unglaubliche Verhalten der Stiefmutter gegenüber der Goldmarie reagiert Mes spontan mit einer zurückweisenden Bemerkung (B20: 232). Später sagt Meo, daß er etwas - wohl dieses Verhalten - kennt und nennt als Quelle seines Wissens "O film" (= der Film) (B20: 236). Offensichtlich kennt er das Märchen aus einem Film. Dieser Film ist wohl auch die Grundlage für seine zuvor geäußerten Zweifel, daß das vom Lehrer gezeigte Bild "Pamuk Nine" darstellt, da diese ein schwarzes Kleid trägt (B19: 179).

Allerdings kann dieses Vorwissen auch trügen und zu falschen Einschätzungen führen. Wie schon oben (B18) in einem Ausschnitt zur weiteren Entwicklung gezeigt, äußern sich die Schüler mit teilweise unzutreffenden Voraussagen zur weiteren Entwicklung. Hac vermutet fälschlicherweise, daß die Pechmarie sterben wird (B18: 583). Bei Mes, der anfangs darauf pocht, daß es sich um "Pamuk Nine / Frau Holle" handelt (s. o. (B19)), ist vor diesem Hintergrund nicht eindeutig entscheidbar, ob seine mehrfach auf "Pamuk Nine" bezogenen Charakterisierungen "Hexe" ernst gemeint sind (B 21).

(B21)"Pamuk Nine" ~ Hexe?

- (22) Lr Mehmet nedir "nine"?
Mehmet, was heißt "Großmutter"?
- (23) Meo htiyar kyarı mı ne.
So ein altes Weib.
- (24) Lr "htiyar karı".
"Eine alte Frau".
- (25) Lr ((lacht)).
- (26) Mes "Nine".

- "Großmutter".
- (27) Mes **Hexe** mi lân?
Ist es etwa Hexe, Mann?
- (423) Lr • Yine • • yola koyunca küçük bir • eve geldi.
• *Als sie sich wieder auf den Weg machte • • kam sie an ein • kleines Haus.*
[Wie in "Hm, wie lecker!"]
[liest lautmalerisch vor.
- (424) Lr Evin penceresinde ihtiyar bir kadın oturuyordu.
Am Fenster des Hauses saß eine alte Frau.
- (425) Mes **Hexe!**
- (426) R İ!
Nein!
- (427) R Frau Holle.
- (428) Meo [F'o Holle].
- (434) Lr Böylece dünya'ya kar yağar çünkü ben Pamuk Nine'yim.
Auf diese Weise schneit es auf die Welt, weil ich Frau Holle bin.
- (435) Lr • Gördün mü?
• *Siehst du?*
- (436) Lr Arkadaşınızın söylediğinin tersi çıkıyor.
Es kommt das Gegenteil von dem heraus, was euer Klassenkamerad gesagt hat.
- (437) Lr O diyordu cadı diyor.
Er sagte eine Hexe sagt er.
- (438) Lr Ama o burda bir cadı değil.
Aber es ist hier keine Hexe.

Schon ganz zu Beginn assoziiert er mit "nine" (= Oma) das Wort "Hexe" (B21: 27). Als der Lehrer an der Stelle, an der Goldmarie "Pamuk Nine" hinter einem Fenster sieht, eine Pause macht, wirft er wieder "Hexe" ein (B21: 425). Darauf Bezug nehmend weist der Lehrer später, als er die alte Frau als "Pamuk Nine" identifiziert hatte, explizit diese Äußerung von Mes zurück (B21: 435-438). Offensichtlich hat die Sicherstellung der Einschätzung der Aktanten für den Lehrer einen so hohen Stellenwert, daß er die eher spaßig zu verstehende Bemerkung ausführlich und ernst zurückweist. In diesem Fall wäre das allgemeine Vorwissen des Schülers um Märchen taktisch eingesetzt worden, um - trotz besseren Detailwissens - eine gelungene spaßige Einlage zu produzieren.

Kontrolle des Vorlesens durch die Schüler

Ein auf den ersten Blick überraschender Aspekt ist in der Kontrolle der Lehrtätigkeiten durch die Schüler zu sehen. Nach den anfänglichen Verwirrungen um den Titel des aktuell verlesenen Märchens (B1) verfolgen die Schüler aufmerksam, was der Lehrer vorliest. Dabei unterläuft ihm bei einer Erläuterung eine Verwechslung von "Pamuk Nine" und dem zuvor behandelten "Pamuk Prenses" (B22).

(B22)Kontrolle des Vorlesens durch die Schüler

- (537) Lr Üvey anne kazın/ kızının bu zenginliğine nasıl sahip olduğunu duyunca aynı şeyin kendi tembel ve çirkin kızının da başına gelmesini diledi.
Als die Stiefmutter hörte, wie ihre Tachter/ Tochter Besitzerin dieses Reichtums wurde, wünschte sie, daß die gleiche Sache ihrer eigenen faulen und häßlichen Tochter widerfahre.
- (538) Lr Şimdi • **Pamuk Prensesi** görüyor/ **Pamuk Prenses/** • • e bu küçük kızı görüyor/ üvey kızını.
Jetzt sieht sie Pamuk Prenses/ Pamuk Prenses • • äh sieht sie dieses kleine Mädchen/ ihre Stieftochter.

- (539) Mes **"Pamuk Prenses" dedi.**
"Pamuk Prenses" hat er gesagt.
- (540) Lr • [Üstü]... • üstü hep • altınla • doluyor.
• Ihr Äußeres... über und über mit Gold bedeckt • ihr Äußeres füllt sich ganz • mit Gold.

Nach dem Vorlesen des im Text äußerst knapp gehaltenen Plans der Schwiegermutter geht der Lehrer zu einer ausführlicheren Erläuterung über. Dabei sagt er versehentlich statt "üvey kız" (= ihre Stieftochter) "Pamuk Prenses" (= Schneewittchen) (B22: 538). Er verbessert sich nach einer kleinen Pause und nennt die Person dann "küçük kız" (= kleines Mädchen). Direkt im Anschluß wird dies von Mes festgehalten (B22: 539). Ohne darauf einzugehen, fährt er in seiner Erläuterung fort.

Ein anderer Aspekt der Kontrolle des Vorlesens ist gleich im Anschluß an diese Stelle in der Frage von Hac nach der Spindel zu sehen (B23). Aufgrund der exemplarischen Bedeutung dieses Abschnitts - es ist die einzige Verständnisfrage von Schülerseite an den Lehrer während des Vorlesens - soll der längere Abschnitt in seiner ganzen Länge dokumentiert werden.

(B23) Thematisierung verschwundener Objekte

- (541) Lr Sen ne diy'cektin?
Was wolltest du sagen?
- (542) Hac Öğretmenim • söyliycektin • gece ş/ e gece şengini aldın mı?
Herr Lehrer • du wolltest sagen • hast du nachts Ding/ äh nacht ihr Dings genommen?
- (543) Hac **[İğ/ iğni]?**
Die Sp/ ihre Spindel?
[statt hellem "ig" dunkles "ig".
- (544) Mes [Atın]!
Gold.
[beschwörende Ton.
- (545) Lr Altınları.
Die Goldstücke.
- (546) Hac **A a!**
Nein!
- (547) Hac **Şimdi bu şeyi.**
Na das Dings.
- (548) Mes İ!İğ!
Spindel!
- (549) Hac Hani () koysa ().
Na wenn () sie da (hinein) tut ().
- (550) S Altı(n) mı istedi?
Wollte sie Gold/eine Sechs?
- (551) Lr Dur bakalım...
Warte doch mal...
- (552) S ((verursacht Geräusch)).
- (553) Hac [He].
Ja.
[bezieht sich auf S.
- (554) Lr bir soruyu o söylüyor.
eine Frage stellt sie.
- (555) Hac İğ!
Spindel.
- (556) Lr **Ben anlamıyorum.**
Ich verstehe nicht.

- (557) Lr [He]?
Was?
[zu Hac
- (558) Hac **İğ geri aldı mı?**
Hat sie die Spindel zurückgenommen?
- (559) Lr İyi mi?
Die Spindel?
- (560) Lr ((1s)) Ja!
- (561) Lr ğ/iğ diyorsun sen.
Spindel/ Du sagst "ig".
- (562) Lr İğ değil.
Nicht "g".
- (563) Hac ğ/ iğ!
Die Spindel/
- (564) Lr ğiyi.
Die Spindel.
- (565) Hac İğ.
Spindel.
- (566) Lr Ja!
- (567) Lr ği geri getiriyor.
Die Spindel bringt sie zurück.
- (568) Lr ğle birlikte üstü hep/ üstündeki elbiseler hep altın oluyor.
Mit der Spindel zusammen/ ihr Äußeres ganz/ die Kleider auf ihr werden ganz und gar Gold.

Die Schülerin Hac möchte wissen, was mit der Spindel geschah, die in den Brunnen gefallen war und damit der Auslöser für die nachfolgenden Ereignisse. Damit dokumentiert sie, daß sie der Geschichte aufmerksam gefolgt ist und sich die wesentlichen Elemente in ihren gegenseitigen Handlungsbezügen zu eigen gemacht hat. Allerdings wird die in den Brunnen gefallene Spindel im schriftlichen Text nicht mehr erwähnt, da sie angesichts der mittlerweile eingetretenen Ereignisse in den Hintergrund gerückt ist. Der Lehrer hat wohl registriert, daß sie eine Frage hat (B23: 541), versteht sie aber nicht, obwohl Hac selbst und auch andere Schüler das zentrale Wort äußern (B23: 556). Erst auf eine erneute Wiederholung der Frage (B23: 558) hat der Lehrer verstanden, daß es um die Spindel geht und wiederholt überrascht das Wort. Anschließend geht er jedoch nicht direkt auf die Frage ein, sondern korrigiert die Aussprache des Wortes (B23: 561-566), ein in der Fremdsprachendidaktik zu beobachtendes Lehrerverhalten. Danach 'erfindet' er ad hoc, daß sie die Spindel zurückbringt und daß auch die Spindel vergoldet wurde.

Der Abschnitt ist deshalb so bedeutsam, weil er vom Lehrer aus ein Stück funktional authentischer Kommunikation ist, bei dem der Inhalt der Äußerung unvorhergesehen ist und eine entsprechend lange Zeit erfordert, bis die zunächst unpassende Frage in den aktuell verfolgten Handlungsplan integriert werden kann. Die Aussprachekorrektur setzt daran an, daß der Lehrer zuvor beim Vorlesen das im Text für Spindel verwendete Wort durch das von der Schülerin benutzte ersetzt hat und dem Wort und der damit verbundenen Tätigkeit des Spinnens eine längere Insertion gewidmet hat. Zur Festigung hatte er das Wort zusammen mit der Zeichnung einer Spindel an die Tafel geschrieben, Ausdruck der Bedeutung, die er dem zumißt. Nach der Identifizierung der lautlichen und inhaltlichen Seite der Schülerfrage wird entsprechend der vorher schon fokussierten richtigen Aussprache des Wortes auch jetzt zunächst einmal diese Seite der Schülerfrage bearbeitet. Für die Schülerin ist es sicher nicht motivierend, künftig solche eigenen Fragen zu stellen, wenn der Lehrer nicht zuerst auf den

Inhalt eingeht, sondern auf die äußere Form ihrer Frage.³

Nebendiskurse der Schüler

Das Vorlesen würde nicht im Unterricht stattfinden, wenn sich nicht auch Beispiele dafür finden ließen, daß die Schüler den offiziellen Unterrichtsdiskurs verlassen, um sich mit anderen Themen zu beschäftigen. Diese Nebendiskurse nehmen jedoch nur einen verschwindend geringen Teil des gesamten Unterrichts ein. Es gibt nur eine eindeutige Passage, in der sich einige Schüler während des Vorlesens über ein nicht damit zusammenhängendes Thema unterhalten. Während der Lehrer das Wort "çayır" erklärt (s. o. (B9)), wird von den Schülern, die das Wort nicht kennen und dieses Nichtwissen auch thematisieren, über den deutschen Beobachter und sein Wissen spekuliert (B24).

(B24)Nebendiskurs

- (375) Kml [O (anlam'mış ki)].
Der (hat es doch nicht verstanden).
[auf den deutschen Beobachter bezogen.]
- (376) Lr Wiese.
- (377) Hac [Ist doch egal jetzt].
- (378) Mes Ach so!
- (379) Mes Wiese!
- (380) Mes [Adam Türkçe biliyor mu?]
[auf den deutschen Beobachter bezogen.]
- (381) Lr [Ach so, Wiese!]
[belustigt, lachend und ironisch.]
- (382) S Aptal.
Dummkopf.
- (383) Hac ().
[auf den deutschen Beobachter bezogen.]
- (384) Lr [Wiese diyince anlıyorsunuz da, çayır diyince niye anlamıyorsunuz çocuklar?]
[Kinder, warum versteht ihr, wenn man Wiese sagt, aber nicht, wenn man "çayır" sagt?]
[belustigt, lachend und ironisch.]
- (385) Lr • Çayır.
 • Wiese.
- (386) S ().
- (387) Lr Ja.
- (388) Lr Kendisini güzel bir çayırdı buldu.
Sie befand sich auf einer schönen Wiese.
- (389) Hac [Alman].
Er ist Deutscher.
[auf den deutschen Beobachter bezogen.]

Direkt im Anschluß an den in (B9) präsentierten Ausschnitt setzt (B24) mit der Bemerkung von Kml ein, daß der es nicht verstanden habe (24: 375). Daraus entwickeln sich einige locker aufeinander bezogene Äußerungen über den Beobachter. Das Beispiel macht deutlich, daß

³ Griefhaber (1985) zeigt an einem Unterrichtsausschnitt aus einem Deutschkurs für erwachsene Gastarbeiter, daß aufgrund der didaktischen Fixiertheit des Lehrers ein von einer Lernerin gestelltes inhaltliches Problem nur unzureichend bearbeitet wird.

sich auch dieser Nebendiskurs nicht völlig vom offiziellen Diskurs abkoppelt, sondern sich aus ihm heraus entwickelt hat und ein mit dem Unterricht zusammenhängenden Sachverhalt thematisiert. Er zeigt in dieser besonderen Ausprägung die vornehmlich entlastende Funktion derartiger Abduktionen: im Zusammenhang mit der Thematisierung des Nichtwissens der Schüler thematisieren diese ihrerseits das potentielle Nichtwissen eines am Unterricht teilnehmenden Beobachters.

5 Resümee und Ausblick

Die Behandlung des Märchens im Unterricht ist gegenüber der dyadisch familiären Konstellation dadurch gekennzeichnet, daß nur der Lehrer über das Buch verfügt. Gegenseitige direkte Bezugnahmen auf das Buch sind nicht mehr möglich. Dies schafft eine Distanz zwischen dem Text und den Zuhörern wie auch zwischen dem Vorlesenden und den Zuhörern. Für den Vorlesenden erfordert dies prospektive Maßnahmen der Textadaptation an die Zuhörer. Diese Adaptation erweist sich nicht nur als abhängig von einzelnen 'schweren' Wörtern oder Konstruktionen, sondern auch von der Textstruktur. Gleichzeitig steht der vorlesende Lehrer vor dem Problem, daß die Schüler trotz ihres aktiven Zuhörens ihre Rezeptionsprozesse und etwaige Verständnisprobleme nicht interaktiv mitteilen. Er muß die Probleme vorwegnehmen und von sich aus entsprechende Maßnahmen ergreifen. Schließlich wird im Unterricht vom Lehrer die 'Lehre' des Märchens thematisiert und mit den Schülern besprochen.

Das Vorlesen erfordert spezifische vorbereitende Handlungen, um den Unterrichtsgegenstand der aktuellen Stunde zu bestimmen, ihn in die bisherigen Unterrichtsstunden einzureihen und gleichzeitig von ihnen abzuheben. Auf die Behandlung des Märchens bezogen muß zunächst die Ausgangssituation der im Text dargestellten Ereignisse geklärt werden. Dies geschieht durch ausführliche Erläuterungen. Der Text mit den zwei parallelen Handlungssträngen, verkürzt bestimmte Ausführungen bei der Ausgangssituation und einzelnen Handlungsschritten im zweiten Durchgang mit der Pechmarie. An diesen Punkten setzen längere erläuternde und das Verständnis sichernde Insertionen des Lehrers an. Worterklärungen können sich nicht am konkreten Rezeptionsprozeß orientieren, sondern fußen auf der pädagogischen Erfahrung des Lehrers und an seinen didaktischen Zielsetzungen beim Einsatz des Textes. Im vorliegenden Fall macht er vornehmlich folgende Wortschatzbereiche zum Gegenstand von Erläuterungen: die im Vergleich zum Deutschen erheblich differenzierteren Verwandtschaftsbezeichnungen im Türkischen (nahegelegt durch den Titel des Märchens und die Stiefmutter), Sachverhalte und Tätigkeiten, die aus seiner Sicht für die Türkei typisch sind (z. B. Wolle spinnen) und Wörter, deren Aussprache und/oder Schreibweise behandelt werden (altın, çayır). Die Insertionen, die den Vortrag des zusammenhängenden Textes unterbrechen erfordern Maßnahmen, die die Zuhörer wieder an den Ausgangspunkt vor der Insertion zurückführen und ihn wieder in den Text einführen. Dies wird regelmäßig durch eine partielle Wiederholung der zuletzt vorgelesenen Passage erreicht. Adaptationen des Textes an die Rezeptionsbedingungen sind ferner in der Vereinfachung der Syntax zu sehen, die vornehmlich als Aufspaltung längerer Sätze in mehrere, kürzere Einheiten erfolgt.

Das Vorlesen des Märchens erfordert von den Schülern komplexe Rezeptionshandlungen. Ohne direkten Bezug zum Buch müssen sie einen Gesamtfokus auf das Verständnis der gesamten Geschichte ausbilden und die Insertionen auf dieses Gesamtverständnis beziehen. Das Verstehen kann sich also im Unterschied zur dyadischen Vorlesekonstellation nicht auf eine Folge von Bildern und damit verknüpften Assoziationen stützen, sondern muß sich auf die Ausbildung eines kohärenten Geschehens richten. Dazu können sie sich auf allgemeines Wissen über Märchen, die Behandlung von Märchen im Unterricht und zu einem großen Teil auch auf die Kenntnis des vorgelesenen Märchens stützen (die Hälfte der Schüler gibt in den Äußerungen eine Kenntnis des Märchens zu erkennen, bei den übrigen ist nicht ausgeschlossen, daß sie nicht auch über Kenntnisse verfügen). Die vom Lehrer gezeigten Bilder erweisen sich generell als Verstehenshilfen, bergen aber insofern ein Potential für Mißverständnisse, als die Titelperson "Pamuk Nine" selbst nicht dargestellt ist. Die vom Lehrer verkürzt im Zusammenhang mit dem Titel gezeigte Person stellt die Goldmarie und nicht Frau Holle dar. Dies führt schon beim ersten Betrachten zu Irritationen und wird beim zweiten Durchgang explizit. Die Äußerungen der Schüler belegen, daß sie - obwohl oft nur auf den Lehrer reagierend - die vorgelesenen Passagen aktiv im Hinblick auf ein Gesamtverständnis der Geschichte mitkonstruieren. Allerdings ist auffällig, daß sie sich nicht ein einziges Mal mit dem konkreten Nichtverstehen eines Wortes oder einer Wendung an den Lehrer wenden, obwohl durch die Intervention des Lehrers deutlich wird, daß sie einzelne Wörter nicht kennen. Die Last zur Klärung potentieller Verstehensprobleme liegt ganz beim Lehrer.

Unter dem Gesichtspunkt der Beherrschung des Türkischen ist schließlich bemerkenswert, daß die Erklärung der Bedeutung eines Wortes, das dem Grundwortschatz zuzurechnen ist, vom Lehrer schließlich über die Zweitsprache Deutsch erfolgt.

Im einzelnen bleibt zu untersuchen, wie sich in den Wiedergaben der Schüler ihr Verständnis des Märchens ausdrückt. Interessant dabei sind die Prozeduren der Verkettung der Äußerungen und der für diese Texte typischen sprachlichen Mittel.

Die Textvorlage (türkisch):

- 1 PAMUK NINE
- 2 DUL bir kadının iki kız vardı, bunlardan biri güzel ve çalışkan, diğeri ise çirkin ve tembeldi.
- 3 Anneleri çirkin ve tembel olanı daha çok severdi, çünkü o kendi öz kızıydı.
- 4 Evin bütün işlerini üvey kızına yaptırırdı.
- 5 Üvey kızı, akşamları caddedeki büyük kuyunun kenarına oturup, parmakları kanayınca dek yün eğirirdi.
- 6 Bir kez, kanlanan makarayı kuyuda yıkamak isterken, makara elinden kayıp kuyunun içine düştü.
- 7 Kız ağlıyarak eve gidip olanları üvey annesine anlatığında, annesi: "Madem ki makarayı sen düşürdün, onu yine sen çıkaracaksın." diye bağırdı.
- 8 Kız üzüntüyle ağlayarak kuyunun başına gidip, iç sıkıntısıyla kuyuya atlayıverdi.
- 9 Bayılmıştı, uyandığında ise kendini güzel bir çayırda buldu.
- 10 Biraz koştuktan sonra içi ekme dolmuş bir fırına rastladı.
- 11 Ekmekler: "Bizi buradan çıkarmazsan yanacağız, biz çoktan piştik." diye bağıyorlardı.
- 12 Kız bunu duyunca bütün ekmekleri bir ekme küreğiyle ocaktan çıkardı ve yoluna devam etti.
- 13 Kız biraz daha gidince üzerinde kırmızı elmalarla dolu bir ağaçla karşılaştı.
- 14 Ağaç: "Ne olur salla beni, bütün elmalarım olgunlaştı." diye bağıyordu.
- 15 Bunun üzerine kız, ağacı, üstünde elma kalmayınca dek salladı.
- 16 Yine yola koyulunca küçücük bir eve geldi, evin penceresinde ihtiyar bir kadın oturuyordu.
- 17 Kız ondan korktuğu için oradan kaçmak istedi, fakat yaşlı kadın: "Benim yanımda kal, tatlı kız.
- 18 Eğer çalışkan ve düzenli olursan senin için çok iyi olur, yalnız yatağımı düzeltirken içindeki kuştüylerinin uçmasına dikkat et.
- 19 Böylece dünyaya kar yağar, çünkü ben Pamuk Nineyim." dedi.
- 20 Kız sevinçle ihtiyar kadının önerisini kabul etti ve çalışmaya başladı.
- 21 Yatakları o kadar kabartıyordu ki, kuştüyleri kar taneleri gibi uçuşuyorlardı.
- 22 Fakat kısa bir süre sonra kız kendi evine karşı büyük özlem duymaya başladı.
- 23 Sonunda Pamuk Nineye: "Burada çok rahat ve iyi olmama karşın, daha fazla kalamam, tekrar bizimkilerin yanına dönmeliyim." dedi.
- 24 Pamuk Nine de kıza hak verdi, onu kapıya kadar uğurladı.
- 25 Kız tam kapının altından geçerken muazzam bir altın yağmuruna tutuldu, bütün üstü altınla kaplanmıştı.
- 26 Pamuk Nine: "Bu senin hakkındı." diyerek onu kapıdan uğurladı.
- 27 Kız kapıdan çıkar çıkmaz kendini yeniden yukarda, kuyunun yanında buldu.
- 28 Annesinin evinden de çok uzakta değildi.
- 29 Kuyunun tepesinde duran horoz kızı görünce: "Ku... Kuri... Kuuu, bizim altın kızımız geldi!" diye bağırmağa başladı.
- 30 Evden içeri girdiğinde, annesi ve kızkardeşi hayret içinde kalmışlardı.
- 31 Üvey anne kızının bu zenginliğe nasıl sahip olduğunu duyunca, aynı şeyin kendi tembel ve çirkin kızının da başına gelmesini diledi.
- 32 Bunun için de kızın, kuyunun başında oturup yün eğirmesi gerekiyordu.
- 33 Kız makaranın kanlanması için, iğneyi parmağına batırdı.
- 34 Makarayı kuyuya attıktan sonra kendisi de kuyunun içine atladı.
- 35 Çalışkan kız gibi, o da aynı güzel çayıra düştü ve aynı patikadan yürümeye başladı.
- 36 Fırına geldiğinde ekmekler yine: "Ne olur bizi dışarı çıkar, yoksa yanacağız, zaten çoktan piştik." diye bağıyorlardı.
- 37 Fakat tembel kız: "Ellerimi kirletmeye hiç niyetim yok." dedi ve oradan uzaklaştı.
- 38 Az sonra elma ağacına yaklaşmıştı, ağaç: "Ne olur beni salla, bütün elmalarım olgunlaştı." diye bağıyordu.
- 39 Fakat kız: "Olmaz! Elmaların başıma düşer sonra." diye söylendi.
- 40 Pamuk Ninenin evine gelince, Pamuk Nine onu hemen hizmetine aldı.
- 41 Kız ilk gün çok iyi çalıştı.
- 42 Pamuk Ninenin her dediğini yapıyordu.
- 43 Çünkü her an bu işin sonunda sahip olacağı altınları düşünüyordu.
- 44 İkinci gün ise tembelliğe başlamıştı bile.
- 45 Üçüncü gün daha da tembelleşmişti, yataktan bile kalkmak istemiyordu.
- 46 Pamuk Ninenin yatağını da ona yaraşır biçimde, onun isteği gibi yapmıyordu.
- 47 Kız Pamuk Nineyi çok yorduğu için Pamuk Nine onu işten çıkardı.
- 48 Tembel kız altın yağmurunu düşünerek seviniyordu.
- 49 Pamuk Nine onu kapıya kadar götürdü, fakat kapının altında durduğu sırada yukarda altın yerine, bir kazan zift kızın üstüne döküldü.
- 50 Pamuk Nine: "Bu da senin armağanın!" diyerek kapısını kapattı.
- 51 Şimdi tembel kız kuyunun yukarısındaydı, fakat üstü bütün ziftle kaplıydı.
- 52 Kuyunun tepesindeki horoz onu görünce: "Ku... Kuri... Kuuu, bizim pis kızımız geldi!" diye bağırmağa başladı.
- 53 Zift ise kızın üstünden hiç çıkmadı ve kız yaşadığı sürece de çıkmayacaktı.

Die Textvorlage (deutsche Übersetzung):

- 1 PAMUK NNE:
- 2 Eine verwitwete Frau hatte zwei Töchter. Eine von diesen war schön und fleißig, die andere dagegen häßlich und faul.
- 3 Ihre Mutter mochte die häßliche und faule lieber, weil diese ihre eigene Tochter war.
- 4 Sie ließ den ganzen Haushalt ihre Stieftochter machen.
- 5 Ihre Stieftochter setzte sich des Abends auf die Kante des Brunnens auf der Straße und spann Wolle, bis ihre Finger bluteten.
- 6 Einmal als sie die mit Blut bespritzte Spule im Brunnen waschen wollte, ist ihr die Spule aus der Hand geglitten und in den Brunnen hineingefallen.
- 7 Als das Mädchen weinend nach Hause gegangen war und ihrer Stiefmutter die Ereignisse erzählte, schrie ihre Stiefmutter: "Da du die Spule hast fallen lassen, mußt du sie wieder herausholen".
- 8 Das Mädchen ging traurig weinend zum Brunnen und sprang mit einem beklemmenden Gefühl in den Brunnen.
- 9 Sie war bewußtlos. Als sie aufwachte, befand sie sich auf einer schönen Wiese.
- 10 Nachdem sie ein wenig gelaufen war, traf sie einen Ofen, der voll mit Broten gefüllt war.
- 11 Die Brote schrien: "Wenn du uns hier nicht herausholst, werden wir verbrennen."
- 12 Als das Mädchen das hörte, holte sie alle Brote aus dem Ofen heraus und ging ihres Weges.
- 13 Als das Mädchen noch etwas weiterging, begegnete sie einem Baum voller roter Äpfel.
- 14 Der Baum schrie: "Bitte, schüttel mich! Meine Äpfel sind reif".
- 15 Daraufhin schüttelte das Mädchen den Baum, bis keine Äpfel draufblieben.
- 16 Als sie sich wieder auf den Weg machte, kam sie an ein kleines Haus. Am Fenster des Hauses saß eine alte Frau.
- 17 Weil das Mädchen sich vor ihr fürchtete, wollte sie von dort fliehen. Aber die alte Frau sagte: "Bleib bei mir, süßes Kind!
- 18 Wenn du fleißig und ordentlich bist, wird es sehr gut für dich sein. Gib aber acht, daß, wenn du mein Bett ordentlich machst, die Vogelfedern darin fliegen.
- 19 Auf diese Weise schneit es auf die Welt, weil ich Pamuk Nine bin".
- 20 Das Mädchen nahm den Vorschlag an, und fing an zu arbeiten.
- 21 Sie schüttelte die Betten so auf, daß die Vogelfedern wie Schneeflocken in der Luft flogen.
- 22 Aber nach einer kurzen Zeit fing das Mädchen an, ihr eigenes Haus zu vermissen.
- 23 Schließlich sagte sie Pamuk Nine: "Obwohl ich mich hier sehr wohl und gut fühle, muß ich (zu meiner Familie) zurückkehren".
- 24 Und Pamuk Nine gab ihr Recht, und begleitete sie bis zur Tür.
- 25 Genau in dem Augenblick, in dem das Mädchen zur Tür hinaustrat, geriet sie in einen ungewöhnlichen Goldregen. Sie war über und über mit Gold bedeckt.
- 26 Pamuk Nine verabschiedete sie von der Tür, wobei sie ihr sagte: "Das stand dir zu".
- 27 Das Mädchen fand sich wieder oben neben dem Brunnen, sobald sie aus der Tür getreten war.
- 28 Vom Hause ihrer Mutter war sie nicht weit entfernt.
- 29 Der Hahn auf dem Brunnen fing an, zu schreien, als er das Mädchen sah: "Ki ki ri ki Unser Goldmädchen ist gekommen!"
- 30 Als sie in das Haus hineintrat, kamen ihre Mutter und ihre Schwester aus dem Staunen nicht heraus.
- 31 Als die Stiefmutter hörte, wie ihre Tochter Besitzerin dieses Reichtums wurde, wünschte sie, daß die gleiche Sache ihrer eigenen faulen und häßlichen Tochter wiederfahre.
- 32 Deshalb war es notwendig, daß das Mädchen sich auf den Brunnen saß und Wolle spann.
- 33 Das Mädchen stach die Nadel in ihren Finger, um die Spule mit Blut zu beflecken.
- 34 Nachdem sie die Spule in den Brunnen geworfen hatte, warf sie sich selbst in den Brunnen hinein.
- 35 Genauso wie das fleißige Mädchen kam sie auf die schöne Wiese und begann an, auf dem gleichen Ziegenweg zu gehen.
- 36 Als sie zum Ofen kam, schrien die Brote wieder: "Hole uns bitte heraus, sonst werden wir verbrennen. Wir sind schon längst gebacken".
- 37 Aber das faule Mädchen sagte: "Ich habe keineswegs die Absicht, meine Hände schmutzig zu machen". Und sie entfernte sich von dort.
- 38 Etwas später hatte sie sich dem Apfelbaum genähert. Der Baum schrie: "Bitte Bitte, schüttel mich! Meine ganzen Äpfel sind soweit".
- 39 Aber das Mädchen sagte: "Das geht nicht! Dann fallen deine Äpfel auf meinen Kopf".
- 40 Als sie zum Haus von Pamuk Nine kam, nahm Pamuk Nine sie sofort in ihren Dienst.
- 41 Das Mädchen arbeitete den ersten Tag sehr gut.
- 42 Sie machte alles, was Pamuk Nine (ihr) sagte.
- 43 Weil sie in jedem Augenblick an all das Gold dachte, das sie am Ende dieser Arbeit besitzen würde.
- 44 Am zweiten Tag hat sie mit der Faulheit bereits begonnen.
- 45 Am dritten Tag war sie noch fauler geworden. Sie wollte nicht einmal (vom Bett) aufstehen.
- 46 Und Pamuk Nines Bett machte sie nicht auf eine angemessene Art, so wie sie es wollte.
- 47 Weil das Mädchen Pamuk Nine sehr ermüdet hat, hat Pamuk Nine sie entlassen.

- 48 Das faule Mädchen freute sich, an den Goldregen denkend.
- 49 Pamuk Nine brachte sie bis zur Tür. Aber in dem Moment, als sie unter der Tür stand, wurde von oben herab statt Gold ein großer Kessel Teer auf das Mädchen gekippt.
- 50 Pamuk Nine machte ihre Tür zu, und sagte ihr: "Das war dein Geschenk!"
- 51 Jetzt war das faule Mädchen auf dem Brunnen, aber ihr Äußeres war mit Teer bedeckt.
- 52 Als der Hahn auf dem Brunnen sie sah, fing er an, zu schreien: "Ki ke ri ki! Unser schmutziges Mädchen ist gekommen!"
- 53 Der Teer hingegen ist niemals vom Äußeren des Mädchens abgegangen und wird, solange das Mädchen lebt, nicht abgehen.

(Übersetzung: Tahsin Erkan)

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1971) Grundformen des Lehrens. Stuttgart
- Bühlig, K. (1992) Zur Generalisierung qualitativer Forschungsergebnisse. Fragen der Verknüpfung qualitativer und quantitativer Methoden bei der Untersuchung narrativer Diskursfähigkeiten zweisprachiger Kinder. Hamburg: Germanisches Seminar ENDFAS Arbeitspapier 2 (mimeo)
- Euene van, K. & Kamps, J. (1981) Märchen - Schattenspiel - Arbeitsprojektor (ein Unterrichtsbeispiel). In: Kast, B. & Sixt, D. (Hg.) (1981) Jugendliteratur. München, 147-185
- Ehlich, K. (1981) Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder & Steger (Hg.) (1981) Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, 334-369
- (Hg.) (1984) Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986) Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr
- Grießhaber, W. (1985) Zitieren von Handlungsmustern - "Recht im Alltag" im Unterricht für ausländische Arbeiter. In: Rehbein, J. (Hg.) (1985) Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr: 257-275
- (1991) Die relationierende Prozedur im Deutschen. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrem Gebrauch durch türkische Deutschlerner. Hamburg: Germanisches Seminar (mimeo)
- (1991) Sprachliche Prozeduren bei der Wiedergabe einer Hörspielszene. (Erscheint in: Johanson, L. & Rehbein, J. (Hg.) Türkisch und Deutsch im Vergleich. Harrassowitz)
- Hurrelmann, B. (1980) Erzähltextverarbeitung im schulischen Handlungskontext. In: Ehlich, K. (Hg.) (1980) Erzählen im Alltag. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 296-334
- John, B. (1976) Märchen im Unterricht für Gastarbeiterkinder. In: Deutsch lernen 2/76, 34-44
- Jugendscala (1986) "Alles Märchen?" mit Beilage Thema, Information, Praxis. Heft 12/86
- Liebe-Harkort, K. (1983) Bruder ist nicht ağabey - teyze ist nicht Tante: Verwandtschaftsbezeichnungen im Türkischen und Deutschen. In: Deutsch lernen 1/83, 42-49
- Meng, K. & Kraft, B. & Nitsche, U. (1991) Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Berlin: Akademie
- PONS Reisewörterbuch Türkisch (1989) Stuttgart: Klett
- Propp, V. (1975) Morphologie des Märchens. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Rehbein, J. (1981) Announcing - On formulating plans. In: Columas, F. (ed.) (1981) Conversational Routine. The Hague u.a.: Mouton, 215-258
- (1982a) Worterklärungen türkischer Kinder. In: OBST 22/82, 122-157
- (1982b) Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, K.-H. (Hg.) (1982) Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Düsseldorf: Schwann, 225-281
- (1984) Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. In: Roskilde: Universitetscenter (ROLIGpapier 34/1984)
- (1987) Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, E. (Hg.) (1987) Gesteuerter Zweitspracherwerb. München: Hueber, 113-172

Tezcan, N. (1988) Elementarwortschatz Türkisch - Deutsch. Wiesbaden: Harrassowitz

Weers, D. (1990) Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in Bundesrepublik Deutschland. München: iudicium

Das Marchenbuch:

Ünlü Dünya Masalları, Grimm 1, nkilp ve Aka, S. 9-12

Transkriptionen:

1. "Pamuk Nine" / Grundschule

Aufnahme: Griefhaber / SCHUBS / 031187 / Sony TC-D5M

Transkription: Aksoy / 000088 / 1:95 / Nakamichi BX-300E & Akai GX-F71

Korrektur: Erkan / 000392 / 1:95

2. "Schneewittchen" / Familie

Aufnahme: Köse / ENDFAS / 130192 / Sony WM-F2041

Transkription: Köse / 000192 / 1:70 / Nakamichi CR-3E

Korrektur: Özdil / 1:40 / Nakamichi CR-3E