

Anja Binanzer

Kinder erklären Zaubertricks – mündliche und schriftliche Entfaltungsmuster¹

Abstract: *This paper investigates the relation between oral and written explanation skills of primary school pupils with German as their L1 or L2 by comparing oral and written explanations of legerdemains. The results lead to the conclusion that oral and written explanations unfold in different patterns and that, therefore, oral and written explanation skills must be fostered in different manners.*

1. Einleitung und Fragestellungen

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, in welchem Verhältnis mündliche und schriftliche Instruktionsfähigkeiten von Grundschulkindern stehen und ob eine Intervention auf schriftlicher Ebene auch positiven Einfluss auf mündliche Instruktionsfähigkeiten nehmen kann. Dazu werden mündliche und schriftliche Zaubertrickanleitungen von acht Kindern einer vierten Grundschulklasse diskutiert, die im Rahmen eines Sprachförderprojekts, der „Zauberwerkstatt“², systematisch lernten, Zaubertrickanleitungen zu verfassen. Dabei lag der Förderschwerpunkt auf den schriftlichen Strukturierungs- und Planungsfähigkeiten, indem die Kinder ein für Zaubertrickanleitungen entwickeltes makrostrukturelles Sprachhandlungsmuster, basierend auf einer global-semantischen und chronologisch-finalen Struktur, einübten. Die mündlichen Instruktionsfähigkeiten waren dagegen nicht Gegenstand der Förderung.

Um herauszufinden, ob die Kinder durch eine Förderung auf der schriftlichen Ebene auch hinsichtlich ihrer mündlichen Anleitungsfähigkeiten profitieren, werden mündliche und schriftliche Zaubertrickanleitungen der Kinder vor und nach der Intervention miteinander verglichen. Dazu erfolgt die Datendiskussion in drei aufeinander aufbauenden Schritten, wodurch folgenden Teilfragen nachgegangen wird:

-
- 1 Für wertvolle Anmerkungen zum Manuskript dieses Beitrags danke ich Andreas Bittner, Miriam Langlotz und Juliane Stude sowie den Herausgebern dieses Bands, Ulrike Behrens und Olaf Gätje.
 - 2 Wir – Anja Binanzer und Hans-Joachim Jürgens (Konzept „Zauberwerkstatt“) – bedanken uns bei RuhrFutur für die finanzielle Förderung und bei der Zauberwerkstattleiterin Simone Binanzer, durch deren Initiative und Engagement dieses Sprachförderprojekt überhaupt erst ins Leben gerufen wurde und erprobt werden konnte.

Ulrike Behrens and Olaf Gätje - 9783631692820

Downloaded from PubFactory at 07/21/2019 12:50:59AM

via free access

1. Wie strukturieren die Kinder ihre schriftlichen Zaubertrickanleitungen vor der Intervention?
2. Bewirkt die Intervention einen Ausbau der schriftlichen Strukturierungsfähigkeiten?
3. Greifen die Kinder im Mündlichen auf die in der Modalität der Schriftlichkeit eingeübten Strukturierungshilfen zurück? M. a. W.: Sind durch die Förderung schriftlicher Strukturierungsfähigkeiten auch Synergieeffekte für mündliche Strukturierungsfähigkeiten feststellbar?

Die vorgefundenen Ergebnisse legen nahe, dass sich für die Makrostruktur der Sprachhandlung *Zaubertrickanleitung* durch die unterschiedlichen Modalitäten³ Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterschiedliche, modalitätsspezifische Entfaltungsmuster ergeben. Dieser Befund mündet in die Diskussion darüber, ob die für die schriftlichen Anleitungen erlernten Strukturierungsmittel für mündliche Anleitungen gleichermaßen funktional sind oder ob es aufgrund der sich unterscheidenden Entfaltungsmuster für die Modalität der Mündlichkeit andere Fähigkeiten zu fördern gilt.

2. Mündliches und schriftliches *Instruieren*: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Unter der Sprachhandlung *Instruieren* ist eine Sprachhandlung des Wissenstransfers im Sinne einer Handlungsanleitung zu verstehen. Unabhängig von der Instruktionsmodalität (Mündlichkeit oder Schriftlichkeit) und unabhängig vom konkreten Anleitungstyp (z. B. Bedienungs-, Spiel-, Bastel- oder Kochanleitungen) sei zunächst festgehalten, dass die kommunikative Aufgabe dieser Sprachhandlung darin besteht, eine Wissensasymmetrie zu nivellieren, die zwischen dem Instruierenden und dem Rezipienten der Instruktion gegeben ist. Während der Instruierende über bestimmtes Handlungswissen verfügt (z. B. bei einer Kochanleitung, wie welche Zutaten in welcher Reihenfolge verarbeitet und zubereitet werden müssen), muss dem Rezipienten dieses Wissen erst vermittelt werden. Der Zielpunkt einer Instruktion ist daher die Transformation der Wissensbestände des Rezipienten, damit dieser prozedurales Handlungswissen erlangt (Brinker 2010, S. 103). Zur Vermittlung dieses Handlungswissens und -ziels muss der Instruierende die (Wissens-)Bedürfnisse des Rezipienten antizipieren und von seinem

3 Ich nutze den Terminus „Modalität“ nach Stude (2003). Gemeint sind damit die Modalitäten Mündlichkeit und Schriftlichkeit, nicht die grammatische Kategorie Modus, die z. B. Ahrenholz (1998) im Zusammenhang mit Instruktionen diskutiert.

eigenen Wissenshorizont abstrahieren. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Instruktion ist demnach die „*Transformation* bzw. *Neustrukturierung* des eigenen Wissens mit Blick auf die Bedürfnisse der Adressaten“ (Bachmann 2012, S. 7, Hervorhebungen im Original).

Sprachlich – mündlich wie schriftlich – zeichnet sich das Entfaltungsmuster von Instruktionen entsprechend durch chronologisch-finale Strukturen (Pohl 2007, S. 123) aus. Dabei muss sich der Instruierende der das Entfaltungsmuster von Instruktionen konstituierenden und ineinandergreifenden Sprachhandlungen *Beschreiben* und *Erklären* bedienen (Jaskolka 2000; Pohl 2007; Brinker 2010; Baurmann 2011; Knopp et al. 2014).

Aus der Erwerbs- und Vermittlungsperspektive stellt diese für den Alltag als auch für den schulischen Erfolg relevante Sprachhandlung eine komplexe Herausforderung dar, wie in verschiedenen Arbeiten gezeigt wurde (vgl. u. a. Bachmann 2002; 2012; Kern 2003; Stude 2003; Pohl 2007; Baurmann 2011; Redder et al. 2013; Becker-Mrotzek et al. 2014; Knopp et al. 2014). Dabei stand zu Recht auch der Unterschied von mündlichen und schriftlichen Instruktionen bzw. die Wechselwirkung von mündlichen und schriftlichen Instruktionsfähigkeiten im Fokus (vgl. z. B. Stude 2003 oder Pohl 2007). Mit den unterschiedlichen Modalitäten Mündlichkeit und Schriftlichkeit gehen nämlich unterschiedliche Planungs- und Produktionsbedingungen einher, die aus didaktischer Perspektive wiederum an spezifische Lernherausforderungen gekoppelt sind.

Bei einer mündlichen Instruktion vollziehen sich etwa Planung, Produktion und Rezeption gleichzeitig (Becker-Mrotzek 2009, S. 71). Dabei zeichnet sich „der Diskurs – im Gegensatz zur Kategorie ‚Text‘ – durch die Kopräsenz der Interaktanten in einer gemeinsamen Sprechsituation aus“ (Redder et al. 2013, S. 14). Für den mündlich Instruierenden kann sich dadurch die Notwendigkeit ergeben, ad hoc auf Rezeptionssignale des Hörers zu reagieren, wenn dieser z. B. durch Nachfragen Unverständnis signalisiert (Maas 2010, S. 29). Daraus resultieren ggf. notwendige Reparaturen, d. h. dass durch die Interaktion des Rezipienten die Instruktionsstruktur und das Herstellen von Kohärenz im Produktionsprozess nicht vollständig in Eigenregie planbar sind und immer wieder neu bearbeitet werden müssen.

Andererseits können Rezipientensignale aber nicht nur als störende, sondern auch als unterstützende Signale interpretiert werden. Beim Vergleich von mündlichen und schriftlichen Spielanleitungen von Grundschulkindern beobachtet z. B. Stude (2003; 2005), dass sich die Probanden mündlich häufiger auf die wesentlichen Spielinformationen konzentrieren als in ihren schriftlichen Spielanleitungen und die Themenaufrechterhaltung in der Modalität der Mündlichkeit

ihnen somit häufiger gelingt als in der Modalität der Schriftlichkeit. Diesen Befund führt Stude darauf zurück, dass der Hörer eine maßgebliche Rolle spielt, weil „in face-to-face-Interaktionen insbesondere Zuhöreraktivitäten dabei helfen, die gemeinsame Aufmerksamkeit beider Interaktionspartner auf wesentliche Spielinformationen zu richten“ (Stude 2003, S. 156).

Für schriftliche Instruktionen entfällt dagegen die Unterstützung durch den Rezipienten. Der Instruierende muss aufgrund der zeitlich und räumlich versetzten Produktions- und Rezeptionsbedingungen (vgl. zur „zerdehnten Sprechsituation“ Ehlich 2007) die Adressatenbedürfnisse selbstständig antizipieren, d. h. bei der Textplanung und -produktion selbst ermesen, welche Informationen in welcher Reihenfolge und in welcher Explizitheit für das Instruktionsverständnis notwendig sind.

Trotz der unterschiedlichen Modalitäten kann möglicherweise von einer Wechselwirkung zwischen mündlichen und schriftlichen Instruktionsfähigkeiten ausgegangen werden. Die Daten von Stude zeigen beispielsweise, dass „diejenigen Kinder, die bereits mündlich überdurchschnittlich viele Strukturpositionen realisieren, [...] im Schriftlichen entsprechend vollständigere Spielerklärungen als ihre mündlich schwächeren MitschülerInnen [produzieren] und umgekehrt“ (Stude 2003, S. 152). Entsprechend sieht Stude ihre These bestätigt, dass „Kinder beim Erwerb der Fähigkeit, schriftliche Texte zu strukturieren, zu einem wichtigen Teil aktiv auf ihre im Mündlichen erprobten strukturellen Ressourcen zurückgreifen“. Dies lässt den Rückschluss zu, dass mündliche Fähigkeiten einen prognostischen Wert für die Entwicklung von Schreibkompetenz aufweisen könnten.

Im vorliegenden Beitrag wird in Anlehnung an diese Beobachtung danach gefragt, ob sich auch in entgegengesetzter Richtung Wechselwirkungen zwischen den beiden Modalitäten feststellen lassen, nämlich ob Kinder beim mündlichen Instruieren auch auf im Schriftlichen erprobte Strukturierungsmuster zurückgreifen, wenn diese expliziter Fördergegenstand sprachlichen Lernens waren. Welche Strukturierungshilfen wir in unserem Projekt zur Förderung von schriftlichen Instruktionsfähigkeiten am Beispiel von Zaubertrickanleitungen auf makrostruktureller Ebene vorsahen und wie das Verfassen von Zaubertrickanleitungen in das Gesamtprojekt eingebettet war, wird deshalb im nächsten Abschnitt dargelegt.

3. Die „Zauberwerkstatt“

3.1. Das Konzept

Das Sprachförderpilotprojekt „Zauberwerkstatt“ wurde im Schuljahr 2013/14 an einer Grundschule in Münster (NRW) als ein additives Lernangebot im Nach-

mittagsbereich (zwei Mal wöchentlich 60 Minuten) durchgeführt. Dabei handelte es sich um eine Fördermaßnahme, die sich durch ihr faszinationsbasiertes und integratives Konzept auszeichnete. Zum einen wurden die Kinder zu Zauberern ausgebildet. Zum anderen nahmen sie begleitend zur Zaubererausbildung an Unterrichtseinheiten teil, durch die für schulischen Erfolg notwendige Sprach- und Handlungskompetenzen gefördert wurden. Die hohe intrinsische Motivation, resultierend aus der Faszination für den Gegenstand der Magie, konnte so für die Sprachförderung genutzt werden (vgl. auch Jürgens 2010). Beispielsweise schrieben die Kinder selbst magische Zauber geschichten, nahmen an einer Leselympiade mit Zauberliteratur teil und übten sich durch das Vorführen der Zaubertricks in ihrer Präsentationsfähigkeit. Durch die Anknüpfungspunkte für MINT- und musische Fächer, die beispielsweise durch mathematische Zaubertricks oder die künstlerische Gestaltung von Zauberrequisiten für die das Projekt abschließende schulöffentliche Zaubershow gegeben waren, verstand sich die „Zauberwerkstatt“ als ein Förderangebot im Sinne eines sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts (Leisen 2010; Feilke 2012; Schmölzer-Eibinger 2013) an einer Gelenkstelle zwischen dem Deutschunterricht und anderen Fächern, z. B. Mathematik, Sachunterricht und Kunst.

3.2. Die ProjektteilnehmerInnen

Unter dem Anspruch der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. u. a. Oomen-Welke 2000; Siebert-Ott 2010; Hoffmann/Ekinci-Kocks 2011; Binanzer et al. 2013; 2014) wurden Kinder sowohl mit Deutsch als Erstsprache als auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Kleingruppen gemeinsam unterrichtet, so dass alle Kinder gleichermaßen von der Fördermaßnahme profitieren und einen positiven Umgang mit natürlicher Mehrsprachigkeit entwickeln sollten. Entsprechend nahmen vier der Kinder mit Deutsch als Erstsprache und vier Kinder mit Deutsch als Zweitsprache am Projekt teil. Da das Lernangebot der „Zauberwerkstatt“ in verschiedenen Aspekten (u. a. den Zaubertrickanleitungen) über die curricular verankerten Kompetenzziele der 4. Grundschulklasse hinausging, entschieden wir uns bei der Projektpilotierung für die Erprobung mit einer heterogenen Gruppe, die sich sowohl aus leistungsstarken Kindern als auch aus solchen mit Sprachförderbedarf zusammensetzte. Dadurch konnten wir überprüfen, ob und inwieweit sich für beide Gruppen Fördereffekte erzielen lassen. Der allgemeine Sprachstand im Deutschen wurde mittels C-Test erhoben (vgl. zum C-Test z. B. Baur/Spettmann 2007). Nur zwei der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (YES, MME) wiesen zu Beginn des Projekts mit C-Test-Ergebnissen von 57 % und 64 % einen Förderbedarf auf (vgl. Baur/Spettmann 2007, S. 104–106). Im Laufe

des Schuljahres verbesserten diese beiden Kinder ihren allgemeinen Sprachstand aber deutlich (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Allgemeiner Sprachstand der Probanden (C-Test-Ergebnisse; Angaben in %).

Kürzel	Deutsch als Zweitsprache				Deutsch als Erstsprache			
	YES	MME	ZID	CNA	GSA	DID	MIE	MLA
L1	Arabisch	Albanisch	Arabisch	Russisch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
C-Test t1 (Projektbeginn)	57,0	64,0	89,7	96,5	83,2	89,9	94,7	96,6
C-Test t2 (Projektende)	89,0	79,3	96,6	96,5	96,0	96,0	96,7	98,3

3.3. Die Intervention zu schriftlichen Zaubertrickanleitungen

Im ersten Quartal des Projekts übten die Kinder im Verlauf von drei Unterrichtseinheiten⁴ eine in fünf Textbausteine gegliederte Makrostruktur für Zaubertrickanleitungen systematisch ein. Das Lernziel der Kinder bestand entsprechend darin, ein kognitiv abstrakt repräsentiertes makrostrukturelles Sprachhandlungsmuster für schriftliche Zaubertrickanleitungen zu entwickeln, das es ihnen ermöglichen sollte, jede neu zu verfassende Zaubertrickanleitung durch die Aktualisierung dieses Sprachhandlungsmusters zu strukturieren (Becker-Mrotzek 2009, S. 69). Dazu wurden folgende Textbausteine in der hier wiedergegebenen Reihenfolge eingeübt:

1. ZAUBERWIRKUNG: Welche Illusion entsteht für den Zuschauer? (Handlungsziel der Instruktion)
2. ZAUBERUTENSILIEN: Welche Materialien werden benötigt?
3. VORBEREITUNG: Wie muss der Zaubertrick vorbereitet werden?

4 In der ersten der drei Unterrichtseinheiten erstellte die Leiterin der Zauberwerkstatt mit den Kindern zunächst exemplarisch an einem Beispieltrick ein Lernplakat, das die oben dargelegte Makrostruktur einführte. Die Kinder übten in dieser Einheit bereits das Verfassen der beiden Textbausteine ZAUBERUTENSILIEN und VORBEREITUNG. In der nächsten Unterrichtseinheit mussten die Kinder einzelne Textbausteine eines Zaubertricks den o.g. Teilüberschriften zuordnen. Erst in der dritten Einheit verfassten die Kinder schließlich selbstständig eine vollständige Zaubertrickanleitung, die sich idealiter an den eingeübten Strukturkriterien orientieren sollte.

4. VORFÜHRUNG: Welche Teilhandlungen führt der Zauberer bei der Zaubertrickvorführung aus?
5. ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG: Warum entsteht für den Zuschauer eine Illusion?

Diese von uns gewählten Textbausteine sowie die Gliederungsreihenfolge stellt eine Variante unter mehreren möglichen dar. Variiert werden könnte beispielsweise die Reihenfolge von ZAUBERWIRKUNG und ZAUBERUTENSILIEN, die ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG könnte nicht in Form eines eigenen Textbausteins, sondern integriert in den Textbaustein VORFÜHRUNG realisiert werden. Semantisch vollständig ist eine Zaubertrickanleitung aber nur dann, wenn alle genannten Positionen vorkommen, weshalb davon ausgegangen wird, dass diese Positionen für die Makrostruktur von Zaubertrickanleitungen konstituierend sind. Unsere Variante folgt dabei gewissen Strukturierungskriterien, die in anderen Arbeiten zum schriftlichen *Instruieren* als funktional herausgearbeitet wurden (Stude 2003; 2005; Knopp et al. 2014): Zum einen wird durch die einzelnen Bausteine sichergestellt, dass die Kinder alle für eine Zaubertrickanleitung relevanten Positionen wiedergeben. Zum anderen ist ihrer Anordnung eine global-semantische und chronologisch-finale Reihenfolge inhärent, wodurch die einzelnen Textbausteine sinnvoll miteinander verknüpft werden können. Für eine Anleitung ist also nicht nur von Bedeutung, *ob* alle einzelnen Textbausteine, sondern auch, *in welcher Reihenfolge* sie realisiert und miteinander verknüpft werden (Stude 2003).

Durch den textinitialen Baustein ZAUBERWIRKUNG konstituiert der Schreiber für den Leser eine global-semantische Orientierung. Damit ist gemeint, dass in einer Anleitung zuerst das Handlungsziel benannt werden sollte, bevor die einzelnen Handlungsschritte, die für das Erreichen des Handlungsziels notwendig sind, ausgeführt werden (vgl. Knopp et al. 2014, S. 118). Bei einer Zaubertrickanleitung erscheint die Nennung der ZAUBERWIRKUNG (Handlungsziel) vor der Beschreibung der einzelnen Vorbereitungs- und Vorführungsschritte deshalb als funktional, weil der Rezipient so die folgenden verschiedenen Teilhandlungen auf das Handlungsziel bezogen zueinander in Beziehung setzen kann.

Die darauf folgenden Textbausteine (ZAUBERUTENSILIEN, VORBEREITUNG, VORFÜHRUNG) spiegeln die sachlogische und damit chronologisch-finale Handlungsreihenfolge der einzelnen Teilhandlungsschritte wieder, durch deren Ausführung das Handlungsziel (hier: die Zauberwirkung) erreicht wird. Zunächst müssen alle ZAUBERUTENSILIEN bereitgestellt werden. Aus diesem Grund werden alle benötigten Utensilien in Form einer Liste oder Aufzählung textinitial eingeführt (wie dies auch für andere schriftliche Instruktionstypen typisch ist, z. B. eine Liste mit Versuchsgegenständen für ein Experiment oder eine Zutatenliste in

Kochrezepten, vgl. Knopp et al 2014, S. 123). Anhand dieser Utensilien kann der Trick vorbereitet (VORBEREITUNG) und darauf vorgeführt (VORFÜHRUNG) werden. Durch den letzten Textbaustein, ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG, sollte sichergestellt werden, dass die Kinder explizit und textschließend die Ursache-Wirkungs-Relation der verschiedenen, zuvor beschriebenen Teilhandlungen erklären.

Durch diese Textbausteine wurde außerdem eingeübt, die einzelnen Handlungsschritte durch Teilüberschriften voneinander abzugrenzen. Überschriften stellen ein für schriftliche Texte typisches makrostrukturelles Gliederungsmittel dar. Sie gehören zu expliziten Textbegrenzungssignalen, da der Schreiber durch sie den Beginn von textuellen und somit auch semantischen Einheiten typographisch markiert (Brinker 2010, S. 18). In Instruktionen übernehmen Überschriften damit die Funktion, die einzelnen Textbausteine und damit Handlungsschritte mit den dazugehörigen Beschreibungen und Erläuterungen voneinander abzugrenzen.

4. Daten und Methoden der Datenerhebung

Zu zwei Zaubertricks – einem Münz- und einem Kartentrick⁵ – wurde von den acht am Projekt teilnehmenden Kindern jeweils eine schriftliche und eine mündliche Anleitung erhoben. Für die Erhebungen wurden zwei unterschiedliche Zaubertricks ausgewählt, um auszuschließen, dass die Kinder beim Verfassen der Zaubertrickanleitung bei der zweiten Erhebung auf Vorwissen zurückgreifen können bzw. bloße Wiederholungseffekte eintreten. Das Verfassen der schriftlichen Zaubertrickanleitungen war dabei konzeptionell in das Projekt eingebettet: Alle Kinder erstellten im Sinne der Portfolioarbeit ein persönliches Zauberbuch, in dem sie u. a.⁶ die selbst verfassten Zaubertrickanleitungen zu den erarbeiteten Zaubertricks (aus Michalski 2007a; 2007b; 2008; Rennert 2004) sammelten. Durch das Zauberbuch war eine für die Kinder funktionale und „profilierter Schreibaufgabe“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) und damit einhergehend eine hohe Schreibmotivation gegeben.

Die ersten zu untersuchenden Anleitungen wurden in der vierten Projektwoche zum Münztrick „Die verschwundene Münze“ (Rennert 2004, S. 55) erhoben. Zu diesem Zeitpunkt hatte bereits die erste Unterweisung zur Makrostruktur

5 Vgl. beide Anleitungen im Anhang.

6 Weitere, im Zauberbuch gesammelte Produkte waren: ein persönlicher Zauberersteckbrief, Kopien von Zaubertrickanleitungen, selbst verfasste Zaubergeschichten, Ratschläge für angehende Zauberünstler, Zaubersprüche, thematische Lese- und Grammatikübungen, Vorbereitungshinweise für eine Zaubershow etc.

von Zaubertricks stattgefunden, in der die Kinder die schriftliche Gestaltung der beiden Textbausteine ZAUBERUTENSILIEN und VORBEREITUNG geübt hatten. Die Nachhaltigkeit der Intervention wurde in der 24. Projektwoche an der Zaubertrickanleitung zum Kartenzaubertrick „Magische Sieben“ (Michalski 2007a, S. 47) überprüft. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Kinder das schriftliche Strukturieren von Zaubertrickanleitungen, wie oben dargelegt, für alle Textbausteine erlernt und in der Zwischenzeit an zwei weiteren Zaubertrickanleitungen erprobt.

Um die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder vor und nach der Intervention vergleichen zu können, wurde für beide Testzeitpunkte das gleiche Testdesign gewählt. Dazu führte die Zauberwerkstattleiterin den Kindern den jeweiligen Zaubertrick – zunächst ohne Erklärungen – vor. Daran anschließend unterwies sie die Kinder, wie der Trick vorbereitet und vorgeführt werden musste. Die Besonderheit der Vorführung und Erklärung der Zaubertricks bestand darin, dass es sich um nonverbale Anleitungen handelte, d. h. sie nicht sprachlich erläutert bzw. erklärt wurden. Wir entschieden uns für dieses Vorgehen, damit die Leiterin der Zauberwerkstatt keine verbalen Muster bzw. Mittel vorgeben konnte und somit die sprachlichen Eigenleistungen der Kinder besser erfasst werden konnten.

Im Detail ging die Zauberwerkstattleiterin wie folgt vor: Die Kinder setzten sich in einen Stuhlkreis, so dass alle Kinder alle Teilhandlungen der nonverbalen Zaubertrickanleitungen gut sehen konnten. Darauf wurden die Kinder wie folgt zur genauen Beobachtung aufgefordert: „Passt genau auf, wie ich den Trick vorbereite und durchführe, damit ihr ihn später selbst erklären könnt“. Im ersten Schritt der nonverbalen Anleitung präsentierte die Zauberwerkstattleiterin dann alle Utensilien, indem sie diese einzeln einer Tasche entnahm. Danach führte sie alle Vorbereitungs-, darauf alle Vorführungsschritte wortlos durch. Erst zum Schluss vergewisserte sich die Zauberwerkstattleiterin verbal, ob die Kinder den Zaubertrick verstanden hatten. Daraufhin wurden die Kinder jeweils gebeten, den Zaubertrick zunächst mündlich zu erklären und in der folgenden Sitzung (d. h. zwei Tage später) die schriftliche Zaubertrickanleitung zu verfassen.

Die schriftlichen Zaubertrickanleitungen wurden im Klassenverband verfasst, die mündlichen Zaubertrickanleitungen dagegen in Einzelinterviews aufgezeichnet. Die mündliche Datenerhebung erfolgte dabei in Anlehnung an das Do-BINE-Verfahren von Quasthoff et al. (2011), das zur Überprüfung von narrativen Fähigkeiten entwickelt wurde. Dabei handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren, das sicherstellte, dass die Anleitungsfähigkeit der Kinder unter gleichen Bedingungen erfasst werden konnte. Für eine authentische Instruktionssituation musste zunächst eine Wissensasymmetrie zwischen Instruierendem und Rezipienten hergestellt werden. Deshalb führten drei verschiedene, den Kindern

nicht bekannte Interviewer die mündlichen Interviews durch, die bei der Zaubertrickvorführung und der sich anschließenden nonverbalen Anleitung noch nicht anwesend gewesen waren. Die als Gäste vorgestellten Interviewer gaben vor, leider den Bus und somit sowohl die Zaubertrickvorführung als auch die Zaubertrick-erklärung verpasst zu haben, weshalb sie nun die Kinder darum baten, ihnen den zuvor erlernten Zaubertrick zu erklären. Jeder der drei Interviewer ging dazu mit einem Kind aus der Zauberklasse und setzte sich mit ihm und einem Aufnahmegerät in einen anderen Raum. Die Kinder wurden mit dem Verweis „Ich nehme das, was du mir gleich erklärst, auf, damit ich mich später besser daran erinnern kann“ auf das Aufnahmegerät hingewiesen und danach dazu aufgefordert, den Zaubertrick zu erklären: „Sag mal, ihr habt doch gerade einen Zaubertrick gelernt. Wie funktioniert der? Kannst Du mir das erklären, weil ich den auch gerne mal vorführen will.“

Um ermitteln zu können, über welche Planungs- und Strukturierungsfähigkeit die Kinder im Mündlichen verfügen, wurde die Unterstützung des Hörers in der Interaktionssituation auf ein Minimum reduziert. Alle Interviewer waren entsprechend zuvor angewiesen worden, das Kind während seiner Erklärung nur minimal zu unterstützen, um dem Kind das Anleiten nicht abzunehmen. Vermutungen oder Inhaltsfragen (z. B. „Und was braucht man noch für den Zaubertrick?“) sollten vermieden werden, nur Fortsetzungsfragen wie z. B. „Und dann?“, nonverbale Zustimmung (z. B. durch Nicken) oder Zuhörersignale wie „Aha“, „mhm“, „ach so“ waren erlaubt. Am Ende jeder Instruktion bedankten sich die Interviewer für die Anleitung („Das ist ja interessant, so geht der Trick also! Danke, dass Du mir das erklärt hast!“).

5. Datenanalyse

5.1. Schriftliche Zaubertrickanleitungen

Im ersten Datendiskussionsabschnitt zu den schriftlichen Zaubertrickanleitungen der Kinder wird zunächst durch eine vollständig wiedergegebene Anleitung gezeigt, welche Strukturierungsfähigkeiten sich bereits vor der expliziten Einübung des oben angeführten Strukturierungsmusters feststellen lassen. Bei der nachfolgenden Anleitung, die mit orthographischen Fehlern und den Zeilenumbrüchen des Originaltexts wiedergegeben wird, handelt es sich um die erste der beiden Anleitungen der Schülerin MIE, die zu Beginn der Fördermaßnahme erhoben wurde.

Münztrickanleitung MIE schriftlich**Makrostruktur**

Sachen die man braucht
und Sachen die man machen muss.

Überschrift

man braucht:
2 Gläser und 2 Blätter, einen Stift.
Münze, eine Schere, Klebe, Fecher, aufgerolltes Papier

Teilüberschrift I
UTENSILIEN

wie man es macht:
Man tut man ein Glas falscherum
auf das Blatt und zeichnet es ab.
Dann schneidet man es mit
einer Schere aus und klebt es
dann auf die Öffnung. Dann tut
man eine Münze auf das leere Blatt
und das auf das Glas kommt die Papier-
rolle. Man hebt die Rolle und das Glas
zusammen hoch und legt es auf
die Münze. Die Papierrolle nimmt
man ohne das Glas Hoch. Und dann
denkt man die Münze were weg.
dann nimmt man die rolle über
das Glas und hebt beides wieder
Und die Münze ist wieder da.
Ende

Teilüberschrift II
VORBEREITUNG

VORFÜHRUNG I

ZAUBERWIRKUNG
VORFÜHRUNG II

ZAUBERWIRKUNG

Das Verständnis der Zaubertrickanleitung wird zweifelsfrei nicht nur durch Schwierigkeiten auf der makrostrukturellen Ebene, sondern auch durch Schwierigkeiten auf der mikrostrukturellen Ebene (nach Brinker 2010, S. 21: syntaktisch-semantische bzw. grammatische Struktur) beeinträchtigt. Da die mikrostrukturelle Gestaltung der Zaubertrickanleitungen aber nicht Gegenstand der Förderung war, wird diese Ebene in der nachfolgenden Datendiskussion nicht weiter berücksichtigt⁷. Stattdessen konzentriert sich die Analyse auf ihre Makrostruktur.

⁷ Angemerkt sei, dass sich aus den makrostrukturellen Bausteinen auf mikrostruktureller Ebene gleichzeitig die Notwendigkeit ergibt, spezifische sprachliche Prozeduren zu bedienen, um die in Zaubertrickanleitungen ineinandergreifenden deskriptiven und explikativen Sprachhandlungen entfalten zu können. Für die Bausteine VORBEREITUNG und VORFÜHRUNG ist die Beherrschung deskriptiver sprachlicher Prozeduren erforderlich, um die konkreten Vorgangsbeschreibungen adäquat wiedergeben zu können. Zur ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG ist dagegen die Beherrschung explikativer sprachlicher Prozeduren Voraussetzung, um Ursache-Wirkungs-Relationen verbali-

Verschiedene der genannten schrifttypischen Strukturierungsmittel sind bereits vorhanden: MIE gibt der Zaubertrickanleitung eine Überschrift (*Sachen die man braucht und Sachen die man machen muss*) und gliedert ihren Text durch Teilüberschriften in zwei Hauptteile (1. *man braucht*; 2. *wie man es macht*), wodurch sie die beiden Textbausteine und damit Handlungsschritte mit den dazugehörigen Erläuterungen voneinander abgrenzt. Ihr erster Textbaustein stellt die in ihrer prototypischen textinitialen Strukturposition realisierte UTENSILIENLISTE dar. In ihrem zweiten Textbaustein realisiert die Schreiberin die beiden Textbausteine VORBEREITUNG und VORFÜHRUNG, allerdings ohne diese durch Teilüberschriften lexikalisch oder durch Absätze typographisch als solche zu kennzeichnen bzw. voneinander abzugrenzen. Dennoch kann festgestellt werden, dass die Schreiberin eine chronologisch-finale Reihenfolge verfolgt, in der sie die einzelnen Vorbereitungs- und Vorführungsschritte beschreibt. Die Nennung der ZAUBERWIRKUNG (Handlungsziel) erfolgt aber nicht global-semantisch angeordnet vor der Beschreibung der einzelnen Vorbereitungs- und Durchführungsschritte, sondern erst im Anschluss daran als das chronologisch-finale Resultat dieser Handlungsschritte. Eine abschließende ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG ist nicht vorhanden.

Ausgehend von dieser exemplarischen Einzelanalyse gilt es nun, alle schriftlichen Zaubertrickanleitungen, die zu Beginn des Projekts und nach der Intervention erhoben wurden, miteinander zu vergleichen, um den Effekt der Förderung zur schriftlichen Makrostruktur zu überprüfen. Folgende Fragen werden dabei verfolgt:

1. Sind die schriftlichen Zaubertrickanleitungen zum Ende des Projekts stärker gegliedert, indem die Kinder ihre Textbausteine durch Teilüberschriften voneinander abgrenzen, wodurch der Leser die einzelnen Teilhandlungen bzw. Erklärungen zum Zaubertrick als semantische Einheiten wahrnehmen kann?
2. Gibt es bezogen auf die global-semantische Reihenfolge zugunsten einer stärkeren Adressatenorientierung Veränderungen, indem die Kinder die ZAUBERWIRKUNG häufiger zu Beginn ihrer Anleitung ausführen und es damit dem Leser ermöglichen, die darauf folgenden Teilhandlungsbeschreibungen mit dem Handlungsziel in Beziehung zu setzen?
3. Geben die Kinder zum Ende des Projekts häufiger eine ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG als zu Projektbeginn und sind damit in der Lage, das Ursache-

sieren zu können. Zur sprachlichen Realisierung einer konkreten Zaubertrickanleitung müssen deshalb mündlich wie schriftlich das dafür kognitiv abstrakt repräsentierte makrostrukturelle Sprachhandlungsmuster sowie die daran gekoppelten spezifischen sprachlichen Prozeduren aktualisiert werden (vgl. für mündliche Diskurse Redder et al. 2013, für schriftliche Texte Feilke 2014 oder Langlotz in diesem Band).

Wirkungsverhältnis zu verbalisieren, das maßgeblich zum Verständnis eines Zaubertricks beiträgt?

In der Tabelle 2 werden die zu vergleichenden Anleitungen bezogen auf das erste Vergleichsmerkmal – Teilüberschriften – für jeden Probanden gegenübergestellt. Es zeigt sich, dass zwei Probanden (CNA und DID) von der Intervention profitiert haben, da sie die Kartentrickanleitung im Vergleich zur Münztrickanleitung in die verschiedenen erarbeiteten Textbausteine gliedern und diese mit Teilüberschriften versehen. Für die anderen Kinder kann nicht der gleiche Interventionserfolg verzeichnet werden, da sie ihre Anleitungen auch nach der systematischen Erarbeitung der gesamten Makrostruktur nur vereinzelt durch Teilüberschriften und Textbausteine gliedern. Darunter sind vornehmlich diejenigen Teilüberschriften und Textbausteine vorzufinden, die bereits in der ersten Unterrichtseinheit und damit mehrfach eingeübt wurden (UTENSILIEN, VORBEREITUNG).

Für den Kartentrick bleibt anzumerken, dass vor der VORFÜHRUNG, anders als beim Münztrick, keine Präparation von Utensilien notwendig war und entsprechend der Textbaustein VORBEREITUNG nicht notwendigerweise ausgeführt werden musste. Dennoch realisieren zwei Kinder, MME und CNA, diesen Textbaustein und weisen darin darauf hin, dass für die Vorführung ein Tisch benötigt wird. Gerade die Tatsache, dass der Zaubertrick eigentlich kaum einer Vorbereitung bedarf, die Kinder diesen Textbaustein aber dennoch realisieren, deutet darauf hin, dass sie auf die erarbeitete Makrostruktur zurückgreifen.

Tab. 2: Schriftliche Textgliederung durch Überschriften/Textbausteine.

Schriftliche Zaubertrickanleitungen Textgliederung durch Überschriften/Textbausteine			
Proband	Geübte Überschriften	Münztrick (Projektwoche 4)	Kartentrick (Projektwoche 24)
YES	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	keine Daten	– Du brauchst (–) – –
ZID	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	keine Daten	– – (–) – –

Schriftliche Zaubertrickanleitungen Textgliederung durch Überschriften/Textbausteine			
Proband	Geübte Überschriften	Münztrick (Projektwoche 4)	Kartentrick (Projektwoche 24)
MME	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Sachen die man brauch 1. – –	– Utensilien Vorbereitung – –
CNA	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Du brauchst – – –	Wirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung –
GSA	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Was braucht man für den Trick – – –	– – (–) – –
DID	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Zauberutensilien Aufbauen Der Zaubertrick –	Wirkung Zauberutensilien (–) Vorführung Erklärung
MIE	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Man braucht Wie man es macht – –	– Du brauchst (–) – –
MLA	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– – Vorbereitung Zaubervorstellung –	– Du brauchst (–) – –

Über die Frage, ob die Kinder nach der Intervention die ZAUBERWIRKUNG häufiger textinitial und den Textbaustein ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG häufiger realisierten, gibt Tabelle 3 Aufschluss. In dieser Übersicht wird ein in den Anleitungen der Kinder vorhandener Textbaustein durch ein Pluszeichen („+“) gekennzeichnet, ein nicht ausgeführter Textbaustein durch ein Minuszeichen („-“). Die Textbausteine sind in der Reihenfolge angegeben, wie sie in den Anleitungen der Kinder angeordnet sind. Nicht realisierte Textbausteine werden zur besseren Übersicht nach rechts versetzt und in der Reihenfolge dort angeführt, wo sie der eingeübten Struktur nach zu erwarten gewesen wären.

Im Vergleich der beiden schriftlichen Trickanleitungen fällt wieder auf, dass die beiden Kinder, die den Kartentrick nach der Intervention durch Teilüberschriften gliedern (CNA und DID, s. o.), auch den Textbaustein ZAUBERWIRKUNG textinitial, d. h. unmittelbar nach der Utensilienliste, positionieren und damit die global-semantiche Reihenfolge berücksichtigen. Die anderen Kinder folgen nach wie vor nur der chronologisch-finalen Reihenfolge, die sich aus der sachlogischen Reihenfolge des Tricks ergibt. Die textinitiale Positionierung der ZAUBERWIRKUNG weist darauf hin, dass die beiden Kinder CNA und DID ihre Anleitungen tatsächlich adressatenorientiert als Anleitungen strukturieren, weil sie für den Leser das Handlungsziel vorausweisend textinitial benennen. Die anderen Kinder präsentieren die ZAUBERWIRKUNG dagegen erst als ein (prozessorientiertes chronologisches) Resultat der von ihnen beschriebenen Handlungsschritte.

Allerdings ist im Vergleich zum Münztrick festzustellen, dass der Textbaustein ZAUBERWIRKUNG beim Kartentrick häufiger realisiert wird. Das gleiche trifft auf den Textbaustein ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG zu, der beim zweiten Trick bei allen Kindern vorhanden ist, während dieser Baustein beim Münztrick bei vier Kindern noch fehlt. Bezogen auf die Realisierung der beiden Textbausteine deutet sich somit – unter Vorbehalt der sicherlich nicht repräsentativen Stichprobe – ein Interventionserfolg an, wenngleich die textinitiale Positionierung des Textbausteins ZAUBERWIRKUNG noch nicht von allen Kindern umgesetzt wird.

Über die Textbausteine ZAUBERWIRKUNG und ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG hinaus bleibt außerdem festzuhalten, dass der Textbaustein, der als erster geübt wurde (UTENSILIEN), in beiden Anleitungen nahezu ausnahmslos realisiert wird und dabei jeweils am Anfang der Anleitungen vorzufinden ist. Diesen Textbaustein haben offenbar alle Kinder in ihrem kognitiven makrostrukturellen Textmuster für schriftliche Zaubertrickanleitungen verankert.

Tab. 3: Global-semantische Reihenfolge und Erklärung der Zauberwirkung

Schriftliche Zaubertrickanleitungen Global-semantische Reihenfolge und Erklärung Zauberwirkung		
Proband	Münztrick (Projektwoche 4)	Kartentrick (Projektwoche 24)
YES	keine Daten	+ Utensilienliste + Vorführung + Erklärung ZW – Zauberwirkung
ZID	keine Daten	+ Vorführung + Zauberwirkung + Erklärung ZW – Utensilienliste
MME	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung – Zauberwirkung – Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung + Zauberwirkung – Erklärung ZW
CNA	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung I + Zauberwirkung + Vorführung II + Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Zauberwirkung + Vorbereitung + Vorführung + Erklärung ZW
GSA	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung – Zauberwirkung – Erklärung ZW	+ Utensil I + Vorführung I + Utensil II + Vorführung II + Erklärung ZW + Zauberwirkung – Utensilienliste
DID	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung + Zauberwirkung – Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Zauberwirkung + Erklärung ZW + Vorführung

	Schriftliche Zaubertrickanleitungen Global-semantische Reihenfolge und Erklärung Zauberwirkung	
Proband	Münztrick (Projektwoche 4)	Kartentrick (Projektwoche 24)
MIE	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung I + Zauberwirkung + Vorführung II – Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Vorführung + Erklärung ZW + Zauberwirkung
MLA	– Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung I + Zauberwirkung + Vorführung II – Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Vorführung + Zauberwirkung + Erklärung ZW

5.2. Mündliche Zaubertrickanleitungen

In diesem Abschnitt wird in einem ersten Schritt zunächst wieder eine mündliche Anleitung vollständig wiedergegeben. Dazu wird wieder die Münztrickanleitung der Schülerin MIE herangezogen. Daraufhin wird durch eine vergleichende Analyse der mündlichen Anleitung mit der schriftlichen Anleitung herausgearbeitet, inwiefern sich in der Modalität der Mündlichkeit ein anderes makrostrukturelles Entfaltungsmuster als in der Modalität der Schriftlichkeit ergibt.

Münze MIE mündlich

00:06–01:48

((MIE (weiblich; L1 Deutsch; 9 Jahre) erklärt der Interviewerin (INT) den Zaubertrick „Die verschwundene Münze“; Einzelinterview in einem Klassenraum einer Grundschule, nachdem MIE den Zaubertrick kennengelernt hat; der Trick ist der INT (vermeintlich) unbekannt))

			Makrostruktur
		((5 sec Auslassung))	
01	INT	ja (.) also (.) ich fänd das jetzt echt SUPER,	
02		wenn du mir das auch nochmal erKLÄren kannst-	
03		wie dieser ZAÜbertrick funktioniert, (.)	
04		ähm (.) ja (.) weil wir sind ja leider zu SPÄT gekommen; ((lacht))	
05	MIE	also (.) da: (-) ist da ein blatt pAPIER,	UTENSILIEN
06		und (.) zwei (---) ähm GLÄser?	
07		und (.) dann (-) sin ist da eine MÜNze,	
08		die legt man dann auf das blatt pAPIER,	VORFÜHRUNG
09		und (.) man LEGT dann (-) halt- (--)	
10		also an den glÄsern ist noch zuerst papier noch	UTENSIL,
		so DRAN geklebt worden,	VORBEREITUNG
11		°h und dann legt man DAS auf da- (.)	
12		und dann legt man die MÜNze auf das papier,	VORFÜHRUNG
13		°h und man LEGT dann auch, (--)	
14		die das GLAS (.) auf die MÜNze,=	
15		=dann sieht das so aus als ob die verSCHWUN den ist,	ZAUBERWIRKUNG
16		weil (.) ähm (.) das GLAS hat so aufm papier?	ERKLÄRUNG DER
17		und aufn (.) und aufn TISCH ist noch ein pa- pier-=	ZAUBERWIRKUNG
18		=dann weil da (.) man denkt dann halt das ist da DRAUF?	
19		UND-	
20	INT	oKAY?	
21	MIE	dann hat man auch SO (.) ein (--) eine PAPpe?	UTENSILIEN
22		eine PAPpe (war da/rohr) so?	
23		und es is so RUND- (-)	
24		dann LEGT man das- (.)	VORFÜHRUNG
25		dann tut man das Über das- (--)	
26		über das GLAS ((lacht)),	
27		und (.) ähm (.) tut man- (--)	
28		also dann denkt man auch die MÜNze wär am an- fang noch weg-	ZAUBERWIRKUNG
29		und dann tut man das da DRAUF,	
30		und nimmt dann das GLAS mit?	VORFÜHRUNG
31		um das DING da- (.)	
32		<<lachend> und> (.) dann sieht man die MÜNze wieder; (-)	
33	INT	und das WAR schon der ganze trick?	
34	MIE	mh_MH,	
35	INT	ok? (.) ja SUPER <<Name MIE>>;	
36		vielen dank dass du mir das erKLÄRT hast,	
37		dann WARS das schon;	

Die Makrostruktur von MIEs mündlicher Anleitung ist im Vergleich zu ihrer schriftlichen Anleitung durch drei Unterschiede zu charakterisieren. Diese Unterschiede sind auch zwischen den schriftlichen und mündlichen Anleitungen der anderen Kinder wiederzufinden:

1. Die chronologisch-finale Struktur wird aufgebrochen, an ihre Stelle tritt eine flexible, diskontinuierliche Struktur, die sich insbesondere durch Sprünge zwischen einzelnen Anleitungseinheiten auszeichnet: MIEs Anleitung beginnt beispielsweise mit der VORFÜHRUNG, danach springt sie wechselweise zwischen den Handlungsschritten VORBEREITUNG, VORFÜHRUNG und ZAUBERWIRKUNG hin und her. Die Pausen in Zeile 09 zeigen z. B. an, dass das Mädchen erkennt, dass es die VORBEREITUNG der Utensilien (Abkleben des Glases durch Papier) vor den Ausführungen zur VORFÜHRUNG hätte erläutern müssen. Entsprechend trägt sie das Wissen, das zur VORBEREITUNG des Zaubertricks gehört, in Zeile 10 nach. In Zeile 11 knüpft sie wieder an Zeile 09 an, indem sie die nächsten Handlungsschritte der VORFÜHRUNG erläutert. Darauf folgt in Zeile 15 die Beschreibung der ZAUBERWIRKUNG (*dann sieht das so aus, als ob die verschwunden ist*) als ein Resultat der zuvor ausgeführten Handlungsschritte. Von Zeile 16 bis 18 gibt sie dafür die ERKLÄRUNG. In den Zeilen 21–32 führt sie den bereits in Zeile 14 beschriebenen Handlungsschritt (*das abgeklebte Glas auf die Münze stellen*) noch einmal präziser aus.
Um die Diskurstopik herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten, werden also lokal Diskursbrüche vorgenommen. Solche Brüche waren in den schriftlichen Anleitungen, in denen Textkohärenz u. a. durch eine durchgängig linear chronologisch-finale Ordnung hergestellt wird, nicht vorzufinden.
2. Einzelne Handlungsschritte werden nicht auf lexikalischer Ebene explizit markiert voneinander abgegrenzt. Die Interviewerin erhält in dieser Hinsicht keine Orientierungshinweise, in welchem Handlungssegment – etwa VORBEREITUNG oder VORFÜHRUNG – sich die Sprecherin befindet. Die Übergänge, Vor- und Rückgriffe zwischen den Handlungsschritten, sind prosodisch oder durch Diskursmarker wie etwa *also* oder *dann* markiert. Im Vergleich dazu nutzen die Kinder im Schriftlichen, zumindest teilweise, bereits Teilüberschriften und Absätze, um die Teilhandlungen bzw. Textbausteine lexikalisch bzw. typographisch voneinander abzugrenzen.
3. Die für den Zaubertrick benötigten Zauberutensilien werden mündlich nicht diskursinitial, sondern erst dann eingeführt, wenn sie für einen konkreten Handlungsschritt benötigt werden. In den Zeilen 05–15 und in den Zeilen 21–32 vollzieht sich von der Einführung der Utensilien ausgehend (Glas, Papier, Münze; Papprolle) die Beschreibung einzelner Handlungsschritte, um zum Handlungsziel, der ZAUBERWIRKUNG, zu gelangen. Die Verknüpfung von Utensilieneinführung und Handlungsschritten kann deshalb als ein sich stetig wiederholendes Strukturmerkmal mündlicher Instruktionen, eine initiale Utensilienliste als Strukturmerkmal schriftlicher Instruktionen bezeichnet werden.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Planungs-, Produktions- und Rezeptionsbedingungen in Mündlichkeit und Schriftlichkeit lassen sich möglicherweise Erklärungen für die vorgefundenen Unterschiede finden. In diesem Zusammenhang wird auch die Funktionalität der schriftlichen Strukturierungsmittel für die mündlichen Anleitungen hinterfragt. So erscheint es mit dem Blick auf die begrenzten Arbeitsspeicherkapazitäten des Rezipienten im Kontext der Mündlichkeit plausibel, dass in den mündlichen Anleitungen keine diskursinitialen Utensilienlisten vorzufinden sind. Die Utensilien werden dann eingeführt, wenn sie für die Beschreibung bzw. die Erklärung eines Handlungssegments benötigt werden. Eine diskursinitiale Utensilienaufzählung wäre zwar auch mündlich denkbar, in diesem Kontext aber nicht gleichermaßen funktional wie im Schriftlichen.

Zur Abgrenzung der Teilhandlungsschritte werden im Mündlichen prosodische Mittel bzw. Diskursmarker verwendet. Sicherlich wären auch explizite (lexikalische) Hinweise zur Verortung der Teilhandlungen dem Verständnis der mündlichen Anleitungen zuträglich und damit funktional; für den Kontext der Mündlichkeit kann aber angenommen werden, dass sich der Instruierende stärker als im Schriftlichen auf den angenommenen Common Ground zwischen Instruierendem und Hörer verlässt. Als geteiltes Hintergrundwissen wird vorausgesetzt, dass ein Zaubertrick u. U. vorbereitet und danach (vor einem Publikum) vorgeführt wird, außerdem, dass die Zuschauer nicht über das Zaubertrickwissen verfügen, das der Instruierende dem Rezipienten durch die Anleitung vermittelt. Dadurch kann der Fokus der Instruktion auf die Beschreibung der einzelnen Teilhandlungsschritte und die Erklärung der Zauberwirkung gelegt werden, weil der Sprecher annehmen kann, dass der Hörer die verbal ausgeführten Teilhandlungen den tatsächlich auszuführenden Handlungsschritten (vor bzw. während der Zaubertrickvorführung) zuordnen kann, ohne dass diese explizit lexikalisch markiert werden müssen. Im Schriftlichen sichert der Instruierende das Verständnis des Rezipienten dagegen durch die explizite lexikalische (Teilüberschriften) bzw. typographische (Absätze) Abgrenzung der Teilhandlungsschritte ab, während er sich im Mündlichen auf die viel implizitere Abgrenzung durch prosodische Mittel bzw. Diskursmarker verlässt.

Nur für die chronologisch-finale Struktur kann aus der Rezipientenperspektive dagegen angenommen werden, dass sie sicher auch in der Modalität der Mündlichkeit für das Verständnis der Zaubertrickanleitung funktional wäre. Die vorgefundenen Brüche in der chronologisch-finalen Struktur bewirken deshalb Verständnisprobleme, weil der Hörer die diskontinuierlichen Ausführungen nicht miteinander verknüpfen kann, zumal sie auch nicht durch lexikalische Verknüpfungen kompensiert werden. Die diskontinuierliche Struktur lässt sich auf die

kognitive Heraus- bzw. Überforderung zurückführen, die mündliche Instruktion gleichzeitig planen und produzieren zu müssen. Außerdem ist die Unterstützung durch den Hörer in unserem Erhebungsdesign sehr reduziert, insofern er keine Nachfragen stellt, die die Kinder bei der Strukturierung unterstützen können. Die Kinder können sich nur an minimalen Hörersignalen orientieren und müssen den asymmetrischen Wissensbestand zwischen sich und dem Hörer weitgehend selbstständig nivellieren. Dabei konzentrieren sie sich wechselweise auf die Beschreibung bzw. Erklärung von Teilhandlungsschritten und dann wieder auf den Wissenshorizont des Hörers, wodurch vermutlich die lokalen Diskurssprünge entstehen.

Die unterschiedlichen Modalitäten determinieren also durch die sich unterscheidenden Planungs-, Produktions- und Rezeptionsbedingungen eine unterschiedliche Fokussierung, die in der Bewältigung der Instruktionssaufgabe wiederum unterschiedliche kognitive Anforderungen stellt. Durch die Interaktion dieser Faktoren ergeben sich dementsprechend unterschiedliche modalitätsbedingte makrostrukturelle Entfaltungsmuster, deren Transferfähigkeit in die jeweils andere Modalität im nächsten Abschnitt hinterfragt wird.

5.3. Transfereffekte zwischen schriftlicher und mündlicher Makrostruktur

In diesem die Datendiskussion abschließenden Abschnitt wird überprüft, ob die Kinder im Mündlichen auf die in der Modalität der Schriftlichkeit erarbeiteten Strukturierungshilfen zurückgreifen. Diese Frage ist insofern von didaktischem Interesse, als herausgefunden werden kann, ob sich durch die Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen auch Synergieeffekte für mündliche Fähigkeiten erzielen lassen. Sollten keine Transfereffekte feststellbar sein, kann davon wiederum abgeleitet werden, dass Diskurs- bzw. Textstrukturierungsfähigkeiten jeweils modalitätsspezifisch gefördert werden müssten.

Da oben herausgearbeitet wurde, dass nicht für alle schriftlichen Strukturierungsmittel die gleiche Funktionalität für mündliche Anleitungen angenommen werden kann, ist ein Transfer dieser Mittel mehr oder minder wahrscheinlich. Wenn überhaupt, wären Transfereffekte, gemäß ihrer Funktionalität für mündliche Anleitungen, favorisiert in folgender Reihenfolge zu erwarten:

chronologisch-finale Struktur > Abgrenzung Teilhandlungsschritte >
diskursinitiale Utensilienliste

Ein außerdem erwartbarer, da funktionaler Transfer könnte durch die Übernahme der global-semantischen Reihenfolge erfolgen (diskursinitiale Nennung des Handlungsziels: ZAUBERWIRKUNG). In der vergleichenden Diskussion von schrift-

lichen und mündlichen Zaubertrickanleitungen vor und nach der Intervention werden deshalb folgende Transfereffekte in Frage gestellt:

1. Halten sich die Kinder nach der Intervention bei den mündlichen Zaubertrickanleitungen häufiger an die global-semantische und chronologisch-finale Reihenfolge?
2. Werden die Teilhandlungsschritte deutlicher voneinander abgegrenzt, indem etwa lexikalisch markiert wird, welcher Teilhandlungsschritt gerade beschrieben bzw. erklärt wird?
3. Ergibt sich aus der eingeübten schriftlichen Listeneinführung trotz ihrer für die Mündlichkeit als gering eingeschätzten Funktionalität dennoch ein Transfereffekt für die mündlichen Anleitungen?

In Tabelle 4 werden jeweils die schriftlichen und mündlichen Zaubertrickanleitungen hinsichtlich der global-semantischen und chronologisch-finalen Reihenfolge gegenübergestellt. Die linke Tabellenhälfte zeigt, ob der Text- bzw. Diskursbaustein ZAUBERWIRKUNG zu Beginn der Anleitung, d. h. als erster Baustein bzw. bei den schriftlichen Anleitungen auch als zweiter Baustein nach der Utensilienliste, positioniert wurde. In der rechten Tabellenhälfte werden, bezogen auf die chronologische Reihenfolge, die Anzahl der chronologischen Sprünge verzeichnet. Dabei wurden nicht nur chronologische Sprünge zwischen Text- bzw. Diskursbausteinen (wie in obiger mündlicher Münztrickanleitung von MIE) gezählt, sondern auch chronologische Sprünge innerhalb eines Text- bzw. Diskursbausteins verzeichnet, die der sachlogischen Reihenfolge widersprechen.

Tab. 4: Global-semantische und chronologische Reihenfolge

	Global-semantische Reihenfolge: Zauberwirkung als initialer Baustein				Chronologische Reihenfolge: Anzahl chronologischer Sprünge			
	Münztrick (Projektwoche 4)		Kartentrick (Projektwoche 24)		Münztrick (Projektwoche 4)		Kartentrick (Projektwoche 24)	
Prob.	schriftl.	mündl.	schriftl.	mündl.	schriftl.	mündl.	schriftl.	mündl.
YES	keine Daten	–	–	–	keine Daten	–	–	2
ZID	keine Daten	–	–	–	keine Daten	–	–	3
MME	–	–	–	–	–	–	–	2
CNA	–	–	+	–	–	1	–	–
GSA	–	–	–	–	–	1	–	1
DID	–	–	+	–	–	–	–	1
MIE	–	–	–	–	–	2	–	–
MLA	–	–	–	–	–	1	–	–

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass die ZAUBERWIRKUNG auch in den mündlichen Anleitungen nach der Intervention nicht diskursinitial genannt wird. Dies ist auch nicht bei den beiden Probanden der Fall, die in ihren schriftlichen Anleitungen die global-semantische Reihenfolge berücksichtigen (CNA, DID). Die Kinder beginnen ihre Anleitungen also in medias res ohne vorausweisende Einleitung, aus der das Handlungsziel des Zaubertricks hervorginge. Bezogen auf die chronologisch-finale Reihenfolge lässt sich feststellen, dass diskontinuierliche Sprünge nur in den mündlichen, nicht aber in den schriftlichen Zaubertrickanleitungen zu verzeichnen sind. Diese Sprünge sind bei den mündlichen Anleitungen sowohl vor als auch nach der Intervention festzustellen, so dass sich durch die Einübung der schriftlichen Makrostruktur, die sich in allen schriftlichen Anleitungen chronologisch-final vollzieht, nicht automatisch eine Wechselwirkung für die mündliche Makrostruktur einstellte.

Das gleiche Ergebnis ist für die anderen beiden Vergleichsmerkmale festzustellen. Weder wurden lexikalisch markierte Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Teilhandlungsschritten noch diskursinitiale Utensilienlisten in die mündlichen Anleitungen transferiert. Abgrenzungen werden weiterhin prosodisch oder durch Diskursmarker markiert, die Utensilieneinführung vollzieht sich, wie oben beschrieben, auch nach der Intervention jeweils zu Beginn der Beschreibung der einzelnen Handlungssegmente, in denen die Utensilien zum Einsatz kommen.

6. Fazit

Zusammenfassend zeigt die Untersuchung drei Ergebnisse:

1. Für unsere Intervention in der Modalität der Schriftlichkeit kann ein partieller Erfolg konstatiert werden. Bei zwei der leistungsstarken Kinder hat sich das Einüben der schriftlichen Makrostruktur als eine förderliche Strukturierungshilfe für ihre schriftlichen Zaubertrickanleitungen erwiesen. Bei den anderen Kindern, wozu auch die Kinder mit Förderbedarf zählen, zeigte die Intervention nicht den gleichen Effekt. Nur zwei der leistungsstarken Kinder konnten die eingeübte schriftliche Makrostruktur über den gesamten Projektzeitraum nachhaltig verankern. Dieser Befund ist somit auf ähnliche Weise interpretierbar wie die Ergebnisse einer von Stude (2005) am Beispiel von Spielanleitungen durchgeführten Interventionsstudie. Daraus ergeben sich zwei mögliche Schlussfolgerungen: Entweder sollte bei einer Wiederholung des Projekts der Förderung der schriftlichen Strukturierungsfähigkeiten, v. a. für Kinder mit Sprachförderbedarf, mehr Raum gegeben werden oder es sollten nur solche

- Kinder daran teilnehmen, die bereits einen gewissen Sprachentwicklungsstand aufweisen, an den angeknüpft und auf den aufgebaut werden kann.
2. Für schriftliche und mündliche Zaubertrickanleitungen sind unterschiedliche makrostrukturelle Entfaltungsmuster feststellbar. Strukturierungsmittel, die sich in der Modalität der Schriftlichkeit als funktional erweisen, sind in der Modalität der Mündlichkeit mit dem Blick auf die sich unterscheidenden Planungs-, Produktions- und Rezeptionsbedingungen nur partiell als gleichermaßen zweckdienlich einzuschätzen (chronologisch-finale und global-semantiche Struktur > explizite Abgrenzung von Teilhandlungsschritten > diskursinitiale Utensilienliste).
 3. Die Förderung schriftlicher Textstrukturierungsfähigkeiten führt nicht automatisch zu Synergieeffekten für mündliche Diskursstrukturierungsfähigkeiten. Dies gilt auch für solche (Text-)Strukturierungsmittel, die in beiden Modalitäten gleichermaßen funktional wären (chronologisch-finale und global-semantiche Struktur). Am ehesten wäre Transfer durch diejenigen Kinder zu erwarten gewesen, für die angenommen wurde, dass sie die eingeübte schriftliche Makrostruktur kognitiv verankert haben. Möglicherweise sind Grundschulkinder aber noch damit überfordert, mündlich ad hoc die dafür benötigten kognitiven Fähigkeiten zu aktivieren bzw. fehlt ihnen in der komplexen Sprachhandlung *Zaubertrickanleitung* die Routine, als dass sie die funktionalen Strukturierungsmittel in die Mündlichkeit hätten transferieren können.

Aus didaktischer Perspektive legt unsere Untersuchung deshalb den Schluss nahe, dass Diskurs- bzw. Textstrukturierungsfähigkeiten im Rahmen der Parameter Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit spezifisch gefördert werden müssen und nicht darauf vertraut werden kann, dass die Kinder durch die Förderung schriftlicher oder mündlicher Fähigkeiten auch in der jeweils anderen Modalität automatisch auf die in der anderen Modalität erworbenen Fähigkeiten zurückgreifen können. Nicht auszuschließen ist jedoch, dass in einer Modalität erworbene Fähigkeiten Anknüpfungspunkte für die Förderung in der anderen Modalität eröffnen, wenn diese den Kindern metakognitiv bewusst gemacht werden. Dieses Potential gilt es durch die Weiterentwicklung des Förderkonzepts zu erschließen.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (1998): *Modalität und Diskurs. Instruktionen auf deutsch und italienisch. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik.* Tübingen: Stauffenburg.

- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studienverlag.
- Bachmann, Thomas (2012): Schriftliches Instruieren in der 2. Klasse – das geht ganz sicher nicht! Frühe Förderung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe. Online abrufbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Bachmann.pdf, zuletzt abgerufen am 14.08.2015.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. S. 191–210. Online abrufbar unter: http://www.koebes.uni-koeln.de/pohl_steinhoff.pdf, zuletzt abgerufen am 14.08.2015.
- Baur, Ruprecht/Spettmann, Melanie (2007): Screening – Diagnose – Förderung. Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br: Fillibach. S. 95–110.
- Baurmann, Jürgen (2011): Anleitungen schreiben. In: Praxis Deutsch, 229/2011. S. 4–11.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Hohengehren: Schneider. S. 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text – Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch 37. S. 20–43.
- Binanzer, Anja/Gamper, Jana/Wecker, Verena (2013): Kasus als Unterrichtsgegenstand in sprachlich heterogenen Grundschulklassen. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin: De Gruyter. S. 353–374.
- Binanzer, Anja/Gamper, Jana/Wecker, Verena (2014): Die Schwester küsst den Bruder. Durch sprachvergleichenden Deutschunterricht zum Akkusativ. In: Deutsch differenziert 2. S. 32–34.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.
- Ehlich, Konrad (2007): Zum Textbegriff. In: Ehlich, Konrad: Sprache und sprachliches Handeln. Band 3. Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin: De Gruyter. S. 531–550.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. S. 4–13.

- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens: Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Filibach: Klett. S. 11–34.
- Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (2011) (Hrsg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jaskolka, Silke (2000): Mündliche Instruktionen. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 32. S. 75–102.
- Jürgens, Hans-Joachim (2010): Von Magiern und Taschenspielern. Zur Didaktik der Ästhetischen Erfahrung im Deutschunterricht der Primarstufe. In: Suntrup, Rudolf/Schulze, Kordula/Brückner, Jane/Rzeehak, Kristina/Tomasek, Tomas/Madjitowa, Halida/Borisova, Iraida/Abduazizov, Abduzukur (Hrsg.): *Usbekisch-deutsche Studien III: Sprache – Literatur – Kultur – Didaktik*. Münster. S. 59–77.
- Kern, Friederike (2003): Bedeutung und Interaktion: Spielerklärungen bei Kindern. In: Haberzettl, Stefanie/Wegener, Heide (Hrsg.): *Die Rolle der Konzeptionalisierung im Spracherwerb*. Frankfurt: Lang. S. 257–270.
- Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Linnemann, Markus/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens: Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Filibach: Klett. S. 111–128.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer linguistische Studien* 73. S. 21–150.
- Michalski, Martin (2007a): *Zaubertricks mit Karten*. Bergatreute: Eppe.
- Michalski, Martin (2007b): *Das neue Zauberbuch. Tolle Tricks mit kleinen Dingen*. Bergatreute: Eppe.
- Michalski, Martin (2008): *Zaubern ist ganz leicht. Mit tollen Tricks für Jung und Alt*. Bergatreute: Eppe.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch lernen* 25/2. S. 143–163.
- Pohl, Thorsten (2007): Einzelanalyse der Textsorte Instruktion. In: Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung von Textsortenkompetenz*. Frankfurt am Main: Lang. S. 121–166.

- Quasthoff, Uta/Fried, Lilian/Katz-Bernstein, Nitz/Lengning, Anke/Schröder, Anja/Stude, Juliane (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (Do-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Redder, Angelika/Guckelsberger, Susanne/Graßer, Barbara (2013): Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe. Münster: Waxmann.
- Rennert, Susanne (2004): Die Zauberschule. Braunschweig: Westermann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweisprachige und mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 493–501.
- Stude, Juliane (2003): Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern – erste Analyse des OLDER-Korpus. (OLDER-Projektpapier Nr. 3).
- Stude, Juliane (2005): Zusammenwirken unterrichtlicher Instruktionen und individueller Strukturierungsleistungen – Analyseergebnisse eines im OLDER-Projekt durchgeführten Feldexperiments. (OLDER-Projektpapier Nr. 4).

8. Anhang

8.1 Münztrick „Die verschwundene Münze“

ZAUBERWIRKUNG: Der Zauberer lässt eine Münze verschwinden und wieder erscheinen.

ZAUBERUTENSILIEN: ein Glas, zwei Blatt Papier, ein Stift, eine Schere, Klebstoff, eine Münze, eine Papprolle, mit der das Glas verdeckt werden kann.

VORBEREITUNG: Das Glas stellt man verkehrt herum auf ein Blatt Papier, umrandet es mit dem Stift, schneidet den entstandenen Kreis mit einer Schere aus und klebt den Papierkreis auf die Trinköffnung.

VORFÜHRUNG: Der Zauberer steht an einem Tisch, auf dem das zweite Blatt Papier liegt. Darauf legt der Zauberer die Münze und stellt das präparierte Glas daneben verkehrt herum hin. Daneben steht außerdem die Papprolle. Der Zauberer stülpt zunächst die Papprolle über das neben der Münze stehende Glas. Er hebt die Papprolle gemeinsam mit dem Glas an und stellt beides auf die Münze. Er

spricht einen Zauberspruch und hebt im nächsten Schritt nur noch die Papprolle an. Das abgeklebte Glas lässt er allein auf der Münze stehen, die dadurch scheinbar verschwunden ist. Damit die Münze wieder erscheint, wird die Papprolle erneut über das Glas gestülpt, wieder wird ein Zauberspruch gesprochen und die Papprolle dann wieder gemeinsam mit dem Glas von der Münze genommen. Die Münze ist wieder sichtbar.

ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG: Die Münze verschwindet, weil das Glas mit Papier abgeklebt ist, was dem Zuschauer allerdings verborgen bleibt.

8.2 Kartentrick „Die magische Sieben“

ZAUBERWIRKUNG: Der Zauberer wird zum Hellseher, indem er eine vom Publikum aus einem Kartenspiel gezogene Karte wiederfindet.

ZAUBERUTENSILIEN: ein Kartenspiel, ein Würfel.

VORBEREITUNG: –

VORFÜHRUNG: Der Zauberer nimmt das Kartenspiel in die Hand und fächert dieses auf. Auf der linken oder rechten Seite des Kartenfächers zählt er sechs Karten ab, ohne dass es das Publikum bemerkt. Er bittet einen Freiwilligen, eine Karte aus dem Kartenfächer zu ziehen, die dem restlichen Publikum gezeigt wird, ohne dass er selbst diese Karte sehen darf. Während die Zuschauer auf die Karte konzentriert sind, legt der Zauberer die sechs abgezählten Karten unauffällig zur Seite. Aus den restlichen Karten macht er zwei Stapel. Der Freiwillige muss die gezogene Karte auf einen dieser Stapel legen. Der zweite Stapel wird unter den Stapel gelegt, auf dem die gezogene Karte liegt. Auf die gezogene Karte gibt der Zauberer, wieder unbemerkt vom Publikum, seine sechs Karten, so dass die gezogene Karte zur siebten Karte von oben wird. Nun bittet der Zauberer einen anderen Freiwilligen zu würfeln. Zur gewürfelten Zahl wird die Würfelzahl addiert, die auf der gegenüberliegenden Würfelseite steht. Die beiden Zahlen addiert ergeben sieben und der Zauberer zählt nun sieben Karten vom Stapel ab und findet mit der siebten Karte die gezogene Karte wieder.

ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG: Da die sich gegenüberliegenden Zahlen eines Würfels immer sieben ergeben, kann der Zauberer vermeintlich auf das zufällige Würfelergbnis gestützt sieben Karten vom Stapel abzählen und die Karte wiederfinden.