

## Zum Erzählerwerb aus linguistischer Sicht: Narrative Strukturen in Monolog und Interaktion

VON REGULA SCHMIDLIN

### 1. Einleitung

Die textlinguistisch orientierte Erforschung der monologischen narrativen Entwicklung bei Kindern hat zu Entwicklungsmodellen geführt, die, vereinfacht gesagt, von der isolierten, unverbundenen Wiedergabe einzelner Ereignisse über deren lineare Verknüpfung bis hin zur komplexen Strukturierung reicht, welche zum Beispiel zwischen Hintergrund- und Vordergrundhandlungen und verschiedenen Zeitstufen unterscheidet. Die Erzählentwicklung kann aus dieser Perspektive als Annäherung an eine induktiv ermittelte idealtypische narrative Struktur betrachtet werden. Darüber hinausgehend, wird im folgenden Beitrag dafür argumentiert, dass die Ontogenese narrativer Fähigkeiten nicht nur anhand dekontextualisierter, monologischer (Nach-)Erzählungen untersucht werden soll, sondern auch in polylogischen Rollenspielen, wie sie typischerweise im Vorschulalter auftreten. Dort wird sichtbar, wie die Kinder zwischen einem koordinierenden, narrativen und inszenierenden Modus differenzieren und die entsprechenden sprachlichen Mittel für diese Differenzierung bereits zur Verfügung haben – lange bevor sie sie auch in monologischen, dekontextualisierten Erzählungen einsetzen.

### 2. Linguistische Erzählerwerbsforschung

Um eine alltägliche Erzählung zu produzieren, muss man über eine Reihe von Kompetenzen verfügen. Wie erlangen Kinder diese Kompetenzen? Welche theoretischen und methodischen Zugänge gibt es zum Erwerb der Erzählkompetenz aus linguistischer Sicht?

Eine Erzählung ist die «in Form einer Diskurseinheit realisierte verbale Rekonstruktion eines Ablaufs realer oder fiktiver Handlungen oder Ereignisse, die im Verhältnis zum Zeitpunkt des Erzählens zurückliegen oder zumindest (wie z. B. in Zukunftsromanen) als zurückliegend dargestellt werden.» (GÜLICH/HAUSENDORF 2000:373) In der Regel geht es um Ereignisse und Handlungen, die in irgendeiner Form als mitteilungs- oder eben erzählwürdig empfunden werden. Die Erzählwürdigkeit, so z. B. EHLICH (1983), liegt im Aspekt

des Unerwarteten und in der vermuteten emotionalen Reaktion auf dieses Unerwartete beim Rezipienten. Typischerweise wird die Erzählung, auch in einer ungeplanten spontanen Gesprächssituation, von einem einzigen Sprecher produziert, dessen längeres Rederecht vorgängig diskursiv ausgehandelt werden muss.

Die Spracherwerbs-Linguistik interessiert sich erstens dafür, welche narrativen Strukturen Kinder in ihren Erzählungen zeigen. Zweitens werden kindliche Erzählungen, insbesondere seit den 1990er Jahren, auf ihre sprachlichen Formen und die Funktion dieser Formen hin analysiert. Drittens wird in der interaktionsbasierten, konversationsanalytisch arbeitenden Erzählforschung untersucht, wie Erzählungen innerhalb eines Gesprächs organisiert werden. In meinem Beitrag werde ich Erzählungen von Kindern im Vor- und Primarschulalter aus diesen drei Perspektiven beleuchten, wobei die ersten beiden, die strukturelle und die textlinguistische Perspektive, den Schwerpunkt bilden.

### 3. Entwicklung narrativer Strukturen

Werden Kinder, wenn sie vom Kindergarten nach Hause kommen, aufgefordert, zu erzählen, was sie dort erlebt haben, können sie dieser Aufforderung bspw. nachkommen, indem sie verschiedene Spiele aufzählen, die sie gespielt haben. Dadurch ergibt sich allenfalls eine Reihung verschiedener Ereignisdarstellungen, jedoch noch kein Handlungsablauf. Die Kinder erzählen *von etwas*, aber nicht unbedingt *etwas*. Was heisst *etwas erzählen*? Vor längerer Zeit haben QUASTHOFF und ihre Kollegen dargelegt, dass sich das als erzählenswert erachtete Ereignis in Alltagserzählungen auf drei Typen von Gegensätzen zurückführen lässt, die sich zwischen dem Erzählkern und dem normalen Alltags-Wissensbestand auf tun, nämlich

1. den Gegensatz, der dadurch zustande kommt, dass ein unerwartetes Ereignis eine betroffene Person zum Reagieren zwingt,
2. den Gegensatz, der darauf beruht, dass jemand etwas Unerwartetes beobachtet und
3. den Gegensatz, der darin besteht, dass eine Verhaltensweise beobachtet wird, die man nicht für möglich gehalten hätte. (QUASTHOFF 1980, s. auch SUCHAROWSKI 1982:22)

Diese drei Gegensatztypen aktivieren unterschiedliche Wissensbestände, welche im Rahmen von kognitiv orientierten Sprachproduktionstheorien zur Erzeugung von schriftlichen und mündlichen Texten generell eine Rolle spielen. HEINEMANN und VIEHWEGER (1991:94) unterscheiden dabei das enzyklopädische Wissen, das sprachliche Wissen und das Interaktionswissen. Die Be-

urteilung, als wie unerwartet ein Ereignis überhaupt eingestuft werden kann und welche Verhaltensweise ungewöhnlich ist, hängt vom enzyklopädischen bzw. vom Erfahrungswissen ab. Dies zeigt sich in folgender Erzählung eines ca. acht Jahre alten Schülers, die aus einem Korpus stammt, welches FLADER und HURRELMANN 1984 für eine empirische Studie zum freien Erzählen im Unterricht zusammengestellt haben. Der Junge erzählt von einem Geräusch, das ihn ängstigte, weil er es zunächst nicht einordnen konnte. Insofern erfüllt seine Erzählung die Bedingung der Ungewöhnlichkeit.

*Lehrerin: So, Alexander!*

*Alexander: Einmal, als ich aufwachte, da hab ich auch son komisches Geräusch von ner Sirene gehört. Da dacht ich, jetzt brennt es. Dann guck ich überall nach. Hab nix gefunden. Und als ich dann ins Wohnzimmer kam, da hab ich / hab ich auch gemerkt, dass das unser Hamster war im Rad.*

*SS: [Lachen]<sup>1</sup>*

*Lehrerin: Abhh ... Ja, das ist aber [sehr interessant.]*

*Alexander: [Das hallte durch den Käfig.]*

*Lehrerin: Der ist so schnell gelaufen, [dass du...]*

*Alexander: [Das hallte durch den Käfig.]*

*Lehrerin: Ja das / das war eine aufregende Sache, ne.*

(FLADER/HURRELMANN 1984:223f.)

In Bezug auf die narrative Strukturierung zeigt Alexanders Erzählung bereits eine Orientierung an einem Schema, wie es von LABOV/WALETZKY in den 1960er Jahren beschrieben wurde. Das Schema enthält eine <Orientierung>, eine Komplikation, die den Höhepunkt der Erzählung ausmacht, eine <Evaluation>, die <Auflösung> und eine <Coda>. In der Orientierung wird der Rahmen der Handlung gegeben; die Komplikation enthält den Kern der Erzählung, der aus einer Ereigniskette aus mehreren Zyklen mit mehreren Komplikationen bestehen kann; auf der Stufe der Evaluation kommt die Erzählung zum Ziel: die Komplikation wird vom Erzähler eingeordnet. Oft verschmilzt die Evaluation mit der Auflösung, in der die persönliche Bedeutung der Erzählung erwähnt wird. In einer Coda kann der Erzähler die Sprecherperspektive wieder in den Gegenwartszeitpunkt zurückholen. Die Coda kann durch narrative Schlussformeln realisiert werden, wie z.B. «müde, aber glücklich sanken wir ins Bett».

Betrachtet man die Erzählung über den Hamster im Rad vor dem Hintergrund dieses Erzählschemas, zeigt sich, dass Alexander beinahe alle Ebenen realisiert hat.

---

<sup>1</sup> Eckig umklammerte Passagen weisen auf die Gleichzeitigkeit von Äußerungen hin.

*Einmal, als ich aufwachte (Orientierung), da hab ich auch son komisches Geräusch von ner Sirene gehört. Da dacht ich, jetzt brennt es (Komplikation). Dann guck ich überall nach. Hab nix gefunden (Evaluation). Und als ich dann ins Wohnzimmer kam, da hab ich / hab ich auch gemerkt, dass das unser Hamster war im Rad. Das hallte durch den Käfig (Auflösung).*

Die Coda wird durch die Lehrerin nachgeliefert: *Ja das / das war eine aufregende Sache, ne.*

Das Modell ist als Schema zu verstehen, das sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption von Erzählungen aktiviert wird und so beide Prozesse, das Erzählen selber und das Verstehen von Erzählungen, steuert. Es wird oft mit BREMONDS elementarer narrativer Funktionentrias in Verbindung gebracht, die einen Ausgangszustand, einen eigentlichen Handlungsprozess und das Ergebnis der Handlung beinhaltet (BOUEKE et al. 1995: 26) und auf die aristotelische Dramentheorie rekurriert (Exposition, Höhepunkt und Schluss).

Weiterentwickelt wurde LABOV/WALETZKYS Erzählmodell in der so genannten <story grammar>, die in der kognitiven Psychologie und Linguistik gleichermaßen Beachtung fand und die Erforschung der narrativen Kompetenz beeinflusste. Innerhalb dieses theoretischen Modells wurden bestimmte narrative Elemente als Voraussetzungen für wohlgeformte Erzählungen aufgefasst. Damit wurde an das angeknüpft, was in der Tradition der Generativen Transformationsgrammatik für die Ebene der Sätze ausgesagt wurde: Man kann Sätze generieren und verstehen, die man selber noch nie zuvor produziert oder gehört hat, und die den Regeln der Wohlgeformtheit entsprechen. Analog entwickelten Geschichtengrammatiker strukturierte Modelle narrativer Texte (THORNDYKE 1977, MANDLER/JOHNSON 1977, RUMELHART 1975). Die Strukturen werden von Knoten geprägt, deren kognitive Verankerung in Behaltens- oder Nacherzählungstests empirisch ermittelt werden kann. Eine Variante der <story grammar>, die in der deutschsprachigen Erzählerwerbsforschung besondere Beachtung fand, ist diejenige von BOUEKE und SCHÜLEIN 1988:

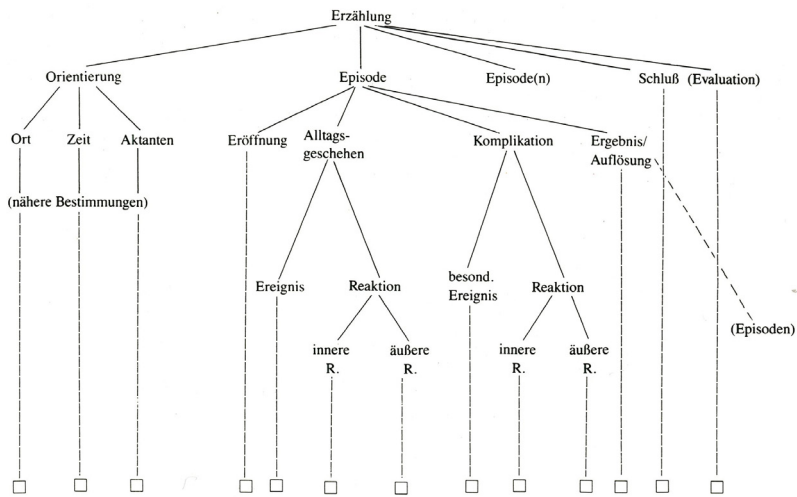


Abb. 1: «Story grammar» nach Boneke/Schüleln 1988.

Die narrativen Komponenten oder Konstituenten werden nicht linear angeordnet, sondern hierarchisch. Je höher die Komponenten in der Hierarchie liegen, desto besser werden sie erinnert.

Die Fähigkeit, narrative Strukturen zu erkennen, manifestiert sich bereits im Vorschulalter, was z. B. an der Art und Weise, wie Kinder Geschichten kürzen, ermessen werden kann. Dies zeigt sich in Nacherzählungen der in linguistischen Erzählforschung oft verwendeten «Froschgeschichte», einer konventionellen Bildergeschichte, in der ein Junge zusammen mit seinem Hund einen Frosch gefangen hat (MAYER 1969). Dieser flieht eines Nachts, und am nächsten Morgen haben der Junge und der Hund einige Abenteuer zu bestehen, bis sie in einem Teich landen und den gesuchten Frosch im Kreise seiner Familie wiederfinden. In SCHMIDLIN 1999 wurden bei sieben-, neun- und elfjährigen Kindern über 250 Nacherzählungen der Froschgeschichte erhoben. Unter anderem hat sich gezeigt, dass die hierarchiehöheren Knoten der Story Grammar von denjenigen Siebenjährigen, die beim Nacherzählen mehr als nur den Anfang der Geschichte bewältigen, problemlos erkannt werden und auch in Kürzestversionen berücksichtigt werden, wie folgendes Beispiel zeigt:

*Der Junge und der Hund schlafen. Mitten in der Nacht haut der Frosch ab. Sie suchten überall. Der Frosch war hinter einem Baustamm. Ende gut alles gut.* (schriftliche Nacherzählung Ende erstes Schuljahr, Orthographie und Interpunktion normalisiert) (SCHMIDLIN 1999:388).

## 4. Entwicklung narrativer Vertextung

Wie verändert sich die sprachliche Realisierung der Nacherzählung im Verlauf des Vorschul- und Primarschulalters? Welche sprachlichen Formen werden von den Kindern eingesetzt, um die Propositionen in ihren Erzählungen miteinander zu verknüpfen oder um die Referenz auf die Figuren zu versprachlichen? In diesem Kapitel geht es um die textlinguistische Perspektive auf die narrative Entwicklung im Spracherwerb.

Folgende Überlegungen orientieren sich am vierstufigen Erzählmodell von BOUEKE et al. 1995, welches seinerseits bereits auf empirischer Basis etabliert wurde, indem in einem Korpus von Nacherzählungen die sprachlichen Mittel für Verknüpfung, Referenz und affektive Markierungen ausgewertet wurden. Dieses Modell wurde am Material von SCHMIDLIN 1999 überprüft. Exemplarisch wird nun die Umsetzung des ersten Bildes (von 24) bzw. der narrativen Orientierung der ‚Froschgeschichte‘ durch vier Kinder verschiedener Altersstufen gezeigt und kommentiert. Das erste Bild zeigt, wie ein Junge und ein Hund vor einem Glas sitzen und einen Frosch betrachten, der im Glas sitzt.

*da ist der Frosch drin / da guckt der rein / der Junge auch* (dreieinhalb Jahre)  
(BAMBERG 1994)<sup>2</sup>

Auf der ersten narrativen Entwicklungsstufe steht der Text ohne Verknüpfungen der narrativen Einheiten. Drei- bis vierjährige Kinder, das Beispiel hier macht es deutlich, nennen Ereignisse einzeln und unverbunden. Partikeln und Artikel sind deiktisch, was das Textverständnis ohne Bildvorlage erschwert.

Zahlreiche Forschungsarbeiten zur Anaphorik und Koreferenz in Kindertexten, die sich mit der Einführung und Aufrechterhaltung der pronominalen und nominalen Referenz befassen, weisen auf den Übergang zu adäquaten Referenzstrategien als wichtiges narratives Entwicklungsmerkmal hin. Jüngere Kinder produzieren Referenteneinführungen, die beim Gegenüber zuviel Vorwissen über die Referenten voraussetzen. Dies zeigt sich auch im Material von SCHMIDLIN 1999. Elfjährige hingegen verwenden nur noch adäquate Strategien, wie zum Beispiel indefinite Nominalphrasen mit oder ohne Namensnennung – *ein Junge, ein Junge namens Peter* – oder definite Nominalphrasen mit Namensnennung, z. B. *der kleine Peter*. Diese Referenz wird adäquaterweise pronominal weitergeführt, bis es zum Unterbruch der Referenzkette kommt.

Allerdings zeigt sich, dass sich die Entwicklung der Fähigkeit, einen Text referentiell zu vernetzen, nicht allein dadurch beschreiben lässt, dass sich die Kin-

<sup>2</sup> Die Variante des dreieinhalbjährigen Kindes stammt aus dem Korpus von MICHAEL BAMBERG 1994. Alle übrigen Beispiele sind aus SCHMIDLIN 1999.

der zunehmend und kontinuierlich einer erwachsenensprachlichen Strategie annähern. So hat KARMILOFF-SMITH 1980 nachgewiesen, dass Kinder bis zu sechs Jahren die so genannte Strategie des thematischen Subjekts einsetzen. KARMILOFF-SMITH hat beobachtet, dass Hauptfiguren in nacherzählten Geschichten oft definit eingeführt und pronominal weitergeführt werden, auch wenn die Referenzkette zwischendurch unterbrochen wird, während auf Nebenfiguren in der Erzählung referenziell bereits mit einer weiter entwickelten Strategie Bezug genommen wird.

Auch im Material von SCHMIDLIN 1999 werden die Nebenfiguren früher adäquat eingeführt als die Hauptfiguren, welche in den Texten der Siebenjährigen noch häufig definit, selten pronominal, eingeführt und pronominal weitergeführt werden. Folgende schriftliche Nacherzählung eines siebenjährigen Kindes aus Freiburg i.Br. soll davon einen Eindruck vermitteln.

*Der Fraz geht ins Bett er guckt ins Glas mit dem Hund die gucken ins Glas zum Frosch dann geht er ins Bett und dann hüpfst der Frosch aus dem Glas und dann ist der Frosch nicht da und dann wacht er auf er zog sich an.*

(schriftliche Nacherzählung Ende erstes Schuljahr, Orthographie normalisiert) (SCHMIDLIN 1999:392)

Am Beispiel der Entwicklung der nominalen und pronominalen Referenz in den Erzählungen der Kinder zeigt sich also, dass die Kinder bestimmten linguistischen Formen andere Funktionen zuzuschreiben scheinen als dies der erwachsenensprachlichen Strategie entsprechen würde. Im Falle der Strategie des thematischen Subjekts heisst das, dass die Kinder Haupt- und Nebenfiguren unterschiedlich behandeln und dass diese Differenzierung mit zunehmendem Alter, mit dem Verschwinden der Strategie des thematischen Subjekts, verloren geht.

Die nächste Entwicklungsstufe wird anhand der Nacherzählung eines sieben- und eines neunjährigen Kindes beschrieben.

*ein bub und sein hund haben einen frosch Gefangen.*

(schriftliche Nacherzählung Ende erstes Schuljahr) (SCHMIDLIN 1999:342)

*Es war einmal ein Junge der hiess Peter. Er hatte einen Hund der hiess Waldi. Peter hatte einen Frosch gefangen und hat ihn in ein Glas getan. Er hat den Frosch Quak getauft.*

(schriftliche Nacherzählung, Ende drittes Schuljahr) (SCHMIDLIN 1999:361)

Auf der zweiten Stufe der Erzählentwicklung, die nach BOUEKE et al. 1995 bei ca. fünf Jahre alten Kindern angesetzt wird, werden die Ereignisfolgen verbunden und linear sequenziert. Dies wird von vielen Kindern zu Beginn

mechanisch mit «und dann» bewerkstelligt – eine Strategie, die auch von Siebenjährigen noch rege genutzt wird. Die Fortsetzung der Nacherzählung des hier zitierten siebenjährigen Kindes würde dies aufzeigen. Die beginnende Entwicklung der Fähigkeit, Ereignisse temporal und kausal zu verknüpfen, manifestiert sich bereits auf der zweiten Stufe. In temporaler Hinsicht zeigt sich dies auch im Text des siebenjährigen Kindes; es wird auf ein dem Bild vorangegangenes Ereignis Bezug genommen, nämlich auf das Fangen des Frosches. Im Text des neunjährigen Kindes wird diese Handlung elaboriert.

Zur dritten Entwicklungsstufe gehört nach BOUEKE et al. 1995 die Fähigkeit, das Vorher und das Nachher explizit zu kontrastieren. Die Kinder grenzen dann nicht nur eine Episode von der nächsten oder vorherigen ab, sondern stellen auch Rück- und Vorbezüge zu weiter entfernten Episoden her.

*An einem Abend, es war schon dunkel sassen der kleine Junge Muck und sein Hund Peppo vor einem Confitüren-Glas und starrten wie zwei verrückte hinein. Was die beiden da so anglotzen ist ein Grasgrüner Frosch der sie mit ebenso grossen Augen anschaut. Muck sagte stolz: «Den habe ich heute am kleinen Teich gefangen. Ist er nicht schön Peppo?» Peppo wedelte mit dem Schwanz und nickte eifrig mit dem Kopf. Es war schon spät als Muck und Peppo ins Bett gingen.*

(schriftliche Nacherzählung, Ende fünftes Schuljahr) (SCHMIDLIN 1999:385)

Auf der vierten, letzten Stufe werden Affektmarkierungen miteinbezogen. Neunjährige haben diese vierte Stufe oft bereits erreicht. Dazu gehört die Benennung der Figuren mit stereotypen Namen, die Evaluation des Erzählten, zunehmend v. a. attributiv verwendete Adjektive und direkte Rede in szenischen Darstellungen.

Dieses szenische Erzählen erscheint in narrativen Entwicklungsmodellen spät, als eine Strategie, die sich in monologischen Höhepunkterzählungen erst im Verlauf der Primarschule entwickelt. QUASTHOFF 1987 nimmt an, dass Fünf- bis Siebenjährige das Diskursmuster «szenisches Erzählen» von sich aus nicht beherrschen. Für monologische, dekontextualisierte Erzählungen mag diese Beobachtung zutreffen. Auch mein Material stützt QUASTHOFFS Befund hinsichtlich der sich spät entwickelnden szenischen Darstellung. Das heisst aber nicht, dass die Kinder die linguistischen Mittel für die «Semantik des Dabeiseins», wie QUASTHOFF dies nennt, und für die Differenzierung narrativer Ebenen nicht zur Verfügung hätten.



## 5. Narrative Entwicklung in kindlichen Rollenspielen

Keime narrativer Kompetenz sind keinesfalls nur in monologischen Höhepunkterzählungen zu suchen, sondern in dia- und polylogischen Interaktionen, die den Spracherwerb von Anfang an ausmachen.

Es ist das Verdienst des interaktionsbasierten, konstruktivistischen Ansatzes in der Erzählentwicklungsforschung, gezeigt zu haben, dass die Kompetenzen, die für das (monologische, dekontextualisierte) Erzählen nötig sind, in mündlichen Dialogen vorgebildet werden. Die Kinder entwickeln ihre Erzählkompetenz also nicht nur durch eine erfolgreiche Nachahmung von narrativen Modelltexten, die ihnen nacherzählt oder vorgelesen werden, und anhand derer sie narrative, stark in der Literalität verankerte sprachliche Merkmale einsetzen. Die Kinder lernen narrative Strukturierungsmittel ebenso in der Interaktion mit den Zuhörern, die durch leitendes Nachfragen und evaluierende Reaktionen der kindlichen Erzählung einen Rahmen geben. Dieses ‚Scaffolding‘, wie es BRUNER 1985 nannte, wird von den Kindern als Ressource zum Aufbau ihrer narrativen Strukturierungskompetenz genutzt. In einer Arbeit, die im Umfeld von UTA QUASTHOFF entstanden ist, wurde gezeigt, dass Grundschulkindern in monologischen Phantasierzählungen diejenigen Strukturierungsmittel, die in kurz davor erhobenen dialogischen Erlebniserzählungen vorgekommen sind, ziemlich genau reproduzieren (OHLHUS 2011). Das Scaffolding der Zuhörer, so das interaktionistische Erklärungsmodell, wird in späteren monologischen Erzählsituationen in leser- bzw. Hörerführende Vertextungsmittel umgesetzt.

Dabei ist nicht nur an die asymmetrische Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern zu denken. In Rollenspielen verhandeln bereits vierjährige Kinder interaktiv einen Plot und setzen ihn in szenische und narrative Sequenzen um. Dabei herrscht die paradoxe Situation eines geteilten Rahmens, eines gemeinsam geteilten Hier und Jetzt, der Plot wird jedoch im ungeteilten Wissen eingeführt.

Die außerordentliche Bedeutung, welche Fiktionsspiele von Kindern für den Spracherwerb haben, ist ein psychologischer Gemeinplatz. Die Kinder wechseln zuweilen von Turn zu Turn zwischen den Ebenen der Alltagsrealität, der Instruktion und der Fiktion hin und her und verwenden morphosyntaktische (Tempus, Modus), stilistische (Routine- und Anredeformeln) und prosodische Mittel, um den Wechsel der Ebenen zu markieren. Zwar wird auch das einsame Fiktionsspiel von Kindern sprachlich begleitet, aber nur das sozialisierte Fiktionsspiel verlangt die gemeinsame Konstruktion der drei Ebenen.

Die Erziehungswissenschaftlerin YOUNG MI CHANG hat 1997 in Rollenspielen von Vier- bis Sechsjährigen folgende drei Diskursfunktionen ermittelt, die mir für die Entwicklung der narrativen Kompetenz relevant scheinen:

1. Der ‹koordinierende Modus› (‹coordinating mode›), in dem mögliche Situationsschemata diskutiert werden, wozu die Eigenschaften und Verhaltensweisen der beteiligten Figuren gehören, sowie Handlungsschemata, die einen Plot initiieren. Die Kinder benutzen dafür ihre normale Sprechstimme. Es wird nach erzählenswerten Gegensatztypen gesucht, nach der narrativen Orientierung und einer sich anbahnenden Komplikation. Beispiel: *Ich wäre jetzt die Prinzessin und du wärst mein Diener und du würdest mir nicht gehorchen*. KNOBLOCH 2001 sieht den koordinierenden Modus – er spricht mit AUWÄRTER 1983 von der Ebene der Instruktion, in der den Personen und Requisiten Spielwerte zugeteilt werden – als Lernmatrix für den Konjunktiv II. Nach AUWÄRTER 1983 geht dieser Modus mit zunehmendem Alter der Kinder anteilmässig zurück.
2. Der ‹Spielmodus› (‹acting out mode›), in dem die Pläne umgesetzt und szenisch dargestellt werden. Es kommt zu Stimmveränderungen in Ton und Tonhöhe, zu Geräuscheffekten, verstärkter Mimik oder Grimassen. An diesen Modus können möglicherweise später in einer monologischen Erzählsituation szenische Darstellungen und wörtliche Figurenreden anknüpfen.
3. Der ‹narrative Modus› (‹narrating mode›) im engeren Sinn, in dem das Dargestellte kommentiert und bewertet wird, wobei die Figuren selbst vorübergehend in die Rolle des Kommentators wechseln können und diesen Wechsel stimmlich markieren. Entweder benutzen die Kinder ihre normale Stimme oder eine als Reporterstimme intendierte Stimme. Das Kommentieren von fiktiven Sportanlässen ist dafür ein häufiges Beispiel.

Vollbringen Kinder im interaktiven Rollenspiel narrative und dramaturgische Leistungen, die sie sich in monologischen Höhepunkterzählungen erneut und mühsam aneignen müssen? Gegen diesen Schluss wäre einzuwenden, dass die Durchplanung einer längeren narrativen Sequenz und globale narrative Strategien für die Rollenspiele gerade untypisch sind. Narrative Schemata werden aufgegriffen und wieder fallengelassen, die Verhandlungs- und Koordinationssequenzen nehmen oft viel mehr Raum und Zeit ein als die Inszenierungen und narrativen Passagen. Dennoch möchte ich dafür plädieren, die narrative Kompetenz von Kindern nicht erst in monologischen, dekontextualisierten und schulisch konventionalisierten Erzählungen zu suchen, sondern bereits als Teil ihrer interaktiven Kompetenz bei der gemeinsamen narrativen Konstruktion; das Vermögen, zwischen narrativen Perspektiven zu differenzieren, zeichnet sich in kindlichen Rollenspielen bereits deutlich ab.

Abschliessend soll an einem reanalysierten Beispiel aus STERN 1988 gezeigt werden,<sup>3</sup> wie die Kinder zwischen den Modi wechseln – hier vor allem zwischen dem koordinierenden Modus, indem verschiedene Handlungsschemata initiiert und teilweise wieder verworfen werden, und dem Spielmodus –, und welche sprachlichen Mittel sie für die gemeinsame narrative Ereigniskonstruktion und Inszenierung derselben einsetzen. Die Transkription setzt dort ein, wo das Handlungsschema besprochen wird, die Einigung auf die Rollen ist nicht Teil der Aufzeichnung (Grossbuchstaben signalisieren den Wechsel von der Schweizer Mundart in die Standardsprache):

C: ich hett immər welə zum könig  
 M: he:, du hettsch immər als mi:r welə na:go:  
 C: ja [sie gehen an D = der Magd vorbei, die aufräumt]  
 D: go:pf! ihr döfəd jetz nüm da durə laufə! itz händ-ər mər da: widər alləs  
 vəršmiərt  
 K: [Befehlston] JA! DAS MACHT MAN NIÇT!  
 M: ou:! də könig schimpft doch ga:r nü:d,  
 C: [...] und mi hilfəd doch də königin immə  
 K: a: ja! Du hilfsch MIR GA:R NI:!(un)d SO WIRD ICH VERRUCKT!  
 M: NÄIN, LASS DAS, DAS KIND!  
 K: NÄIN  
 M: wänn - - wänn DAS IMMER MI:R WILL NA:GE:N DAS IST DOCH  
 WÄIL - - WENN DAS KIND MICH LI:B HAT.  
 K: ja, si söt mi:r au hälfs. JETZT TUT EINMAL WAS, schüsch hau dər äis  
 uf d-finger!  
 M: ja, chum Marlen [= der Name der Königin]  
 du weersch nüd so bö:s gsi: zu də chinds  
 (STERN 1988:138)

Die kokonstruktive Gestaltung der Erzählung in diesem Rollenspiel basiert auf einem Wechselspiel zwischen initiierenden und respondierenden Turns. Vorschläge können mit Exklamativa eingeleitet werden (zweiter Turn: *he:, du hettsch immər*, achter Turn *a: ja!*) und im Konjunktiv II Präteritum realisiert werden. Die Vorschläge für den Handlungsverlauf können einfach ignoriert werden (zweiter Turn), können explizit akzeptiert werden (dritter Turn: *ja*, zwölfter Turn: *ja, si söt mi:r au hälfs*) oder direkt in den szenischen Modus überführt werden (neunter Turn: *NÄIN, LASS DAS, DAS KIND*).

Der erste Vorschlag eines Handlungsschemas, *i hett immer wele zum König*, wird kommentarlos fallen gelassen. M macht einen neuen Vorschlag für ein Handlungsschema und leitet ihren Beitrag mit der Interjektion *he:* ein. Das

3 Fünf Kinder spielen Szenen am Königshof. C = das Kind, D = die Magd, M = Monika, K = die Königin. STERNs Interesse galt nicht der narrativen Struktur, sondern dem spontanen Gebrauch der Standardsprache.

Kind C soll spielen, dass es hinter M herläuft. Das Kind C ist einverstanden: *ja*, und akzeptiert die vorgeschlagene Entwicklung des Handlungsschemas.

Die nächste Ebene ist die Umsetzung des Handlungsplans, des Hinterherlaufens im Spielmodus. C und M gehen an D, der Figur der Magd, vorbei, die mit Aufräumen beschäftigt ist und direkt im <acting out modus> reagiert. Der Plan wird ohne vorangehende narrative Koordination szenisch umgesetzt. Die Figur der Königin nimmt den Faden ebenfalls im szenischen Modus auf und tadelt M und das Kind C, welche die Magd bei der Arbeit stören.

*ou:!* Plötzlich fällt M ein, dass diese Wendung der Geschichte nicht zum königlichen, möglicherweise in früheren Episoden vereinbarten Verhalten der Figur gehört. C pflichtet M bei und stellt die Hilfsbereitschaft von M und C als erwartbare Eigenschaft dar. Von dieser neuen Basis aus schlägt das Mädchen, das die Königin spielt, vor, dass M – vielleicht entgegen den Erwartungen – der Königin gerade *nicht* hilft. Mit *a: ja!* wird der neue Einfall markiert: *Du hilfsch MIR GA:R NI:!* (*un*)*d SO WIRD ICH VERRUCKT* [= wütend]! Der Übergang vom koordinierenden zum agierenden Modus scheint hier durch den Übergang von der Schweizer Mundart in die Standardsprache verstärkt zu werden. *LASS DAS, DAS Kind*, sagt M, und verteidigt die Handlungsweise des Kindes, in dem sie sagt, dass es M angeblich aus Liebe hinterherlaufe. Die Königin insistiert, richtet sich an M und spricht vom Kind C in der dritten Person, dann adressiert sie aber beide: *JETZT TUT EINMAL WAS*, und, wieder an eine Figur gerichtet, man weiss nicht an welche, *schüsch hau dər äis uf d-finger!* M spricht darauf die Königin mit Vornamen an und bewertet den Wutausbruch, indem sie vorschlägt, die Figur sich anders verhalten zu lassen: *du we:rsch nüd so bö:gsi: zu də chinds*. Die Geschichte wird eine neue Wendung nehmen, die aber ausserhalb des Transkripts liegt.

## 6. Literatur

- AUWÄRTER, MANFRED (1983): Kontextualisierungsprozesse für Äusserungen bei Kindern unterschiedlicher Entwicklungsstufe. In: BOUEKE, DIETRICH / KLEIN, WOLFGANG (Hgg.): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen.
- BAMBERG, MICHAEL (1994): Development of linguistic forms: German. In: BERMAN, RUTH / SLOBIN, DAN (Hgg.): Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study. Hillsdale, NJ.
- BOUEKE, DIETRICH et al. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München.

- BOUEKE, DIETRICH / SCHÜLEIN, FRIEDER (1988): «Story Grammars». Zur Diskussion um ein erzählstrukturelles Konzept und seine Konsequenzen für die Erzähldidaktik. In: *Wirkendes Wort* 38, H1, 125–142.
- BRUNER, JEROME (1985): The role of interaction formats in language acquisition. In: FORGAS, JOSEPH P. (ed.): *Language and Social Situations*. New York, 31–46.
- CHANG, YOUNG MI (1997): *Narrative Construction in Social Pretend Play*. Dissertation. Purdue University.
- EHLICH, KONRAD (1983): Alltägliches Erzählen. In: SANDERS, WILLY / WEGENAST, KLAUS (Hgg.): *Erzählen für Kinder. Erzählen von Gott*. Stuttgart.
- FLADER, DIETER / HURRELMANN, BETTINA (1984): Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht. In: EHLICH, KONRAD (Hg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen 223–249.
- GÜLICH, ELISABETH / HAUSENDORF, HEIKO (2000): Vertextungsmuster Narration. In: BRINKER, KLAUS et al.: *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin etc. 369–385.
- HEINEMANN, WOLFGANG / VIEHWEGER, DIETER (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE (1980): Psychological processes underlying pronominalization and non-pronominalization in children's connected discourse. In: KREIMAN, JODY / OJEDA, A.E. (Hg.): *Papers from the parasession on pronouns and anaphora*. Chicago, 231–250.
- KNOBLOCH, CLEMENS (2001): Wie man «den Konjunktiv» erwirbt. In: FEILKE, HELMUTH / KAPPEST, KLAUS-PETER / KNOBLOCH, CLEMENS (Hgg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen.
- LABOV, WILLIAM / WALETZKY, JOSHUA (1973): Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: IHWE, JENS (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik II*. Frankfurt a. M., 78–126.
- MANDLER, JEAN M. / JOHNSON, NANCY S. (1977): Remembrance of things parsed: Story structure and recall. In: *Cognitive Psychology* 9, 111–151.
- MAYER, MERCER (1969): *Frog, where are you?* New York.
- OHLHUS, SÖREN (2011): Kontextuelle und literale Ressourcen im Erzählerwerb. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 2, 33. Jg, 231–250.
- QUASTHOFF, UTA (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen.
- QUASTHOFF, UTA (1987): Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens: Struktur und Entwicklung. In: ERZGRÄBER, WILLI / GOETSCH, PAUL (Hgg.): *Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur*. Tübingen, 54–85.

- RUMELHART, DAVID E. (1975): Notes on a schema for stories. In: BOBROW, DANIEL G. / COLLINS, ALLAN (eds.): Representation and understanding. Studies in cognitive science. New York/San Francisco/London, 211–236.
- SCHMIDLIN, REGULA (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. Tübingen, Basel.
- STERN, OTTO (1978): Schweizerdeutsch im Kindergarten: Korpuserstellung, linguistische Analyse, Computer-Verarbeitungssystem. Zürich.
- STERN, OTTO (1988): Divergence and Convergence of Dialect and Standard from the Perspective of the Language Learner. In: AUER, PETER / DI LUZIO, ALDO: Variation and Convergence. Studies in Social Dialectology. Berlin, New York.
- SUCHAROWSKI, WOLFGANG (1982): Zusammenhänge zwischen schriftlichem und mündlichem Erzählen. Beobachtet an Gruselgeschichten eines dritten Schuljahres. In: Der Deutschunterricht 34/4, 20–34.
- THORNDYKE, PERRY W. (1977): Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. In: Cognitive Psychology 9, 77–110.