

Narrative Kompetenz im Vorschulalter¹

Strutzmann Elisabeth & Katrin Bartl & Ralf Vollmann & Peter B. Marschik

Wiener Linguistische Gazette
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
75 (2011): 161-174

Abstract

Story-telling is a fundamental ability of non-contextual language use which develops in preschool age and serves as a precursor of further literate competences emphasized in school education. It is therefore useful to develop robust test methods of narrative competence aiming at the possibility of early intervention. In this study, narrative data of 54 children (27 girls and 27 boys) between age 3;0 and 6;0 with normal language development have been analyzed within the framework of the "Narratives in Communicative Development Inventories" project both with picture stories and relevant testing methods. For this analysis, narrative structure and tense forms have been considered. Three-year-olds are not able to tell a story on their own; they need scaffolding from the caretakers. Shortly afterwards, narrative abilities are improving rapidly, but remain dependent on certain factors such as the type of story used. As for tense forms, present tense is the primary tense used by the children. At 4;0, however, children establish the use of perfect and imperfect tense forms, whereby switches between tense forms have a number of specific functions.

1. Hintergrund

Im ersten Lebensjahr entwickeln sich wichtige motorische, physiologische und kognitive Grundlagen der Kommunikation. Darauf folgt eine rasante Entwicklung, in der bis zum Alter von 3 Jahren die Grundzüge der Grammatik der Muttersprache(n) erworben werden. Dreijährige Kinder sind somit in der Lage, einen einfachen Dialog (vor allem mit Caretakers) zu führen. Sie sind jedoch nicht in der Lage, selbstständig eine vollständige Geschichte zu erzählen; sie wissen nicht, wie man Aktanten richtig einführt ("Da war ein Junge ...") und auf sie referiert ("Der eine ... der andere ..."; "der Junge" – "er"), wie man die Geschichte verankert ("Als wir in Italien waren, ..."), wie man Spannung aufbaut, die Komplikation einer Geschichte darstellt oder die Lösung beschreibt. Auch können sie Geschichten nicht in die Kommunikation integrieren (z.B. "Das erinnert mich daran, wie wir damals ..."). Dass die Geschichte gelingt, hängt auch hier wieder davon

¹ Diese Forschung wird unterstützt aus Mitteln des Landes Steiermark (Projekt "Wie Kinder erzählen – Text- und Erzählkompetenz im Vorschulalter: Eine Voraussetzung für den schulischen Erfolg", CDI) und der Stadt Graz (CDI).

ab, dass eine erwachsene Person dem Kind dialogisch ein "Gerüst" baut, in das das Kind die notwendigen Aspekte der Geschichte einbetten kann ("Warum ist der Junge traurig"; "was macht er dann?"; "Zuerst macht er was?"; usw.).

Erzählungen und Geschichten sind die Grundform des dekontextualisierten Sprechens (im Gegensatz zur früher erworbenen Dialogfähigkeit der Kinder). Diese wesentliche Teilfähigkeit des kontextunabhängigen Sprachgebrauchs wird schrittweise und beginnend im Vorschulalter erworben. Findet diese Entwicklung verzögert statt, kommt es im Schulalter häufig zu Misserfolg in der Schule oder zu Problemen beim Schriftspracherwerb.

Eine Geschichte ist laut Labov & Waletzky (1967, dt. 1973) wie folgt aufgebaut:

Setting/Orientierung	Einführen von Personen und Orten	<i>'Es war einmal ein Mädchen, das hieß ... und lebte ...'</i>
Komplikation	Darstellung des Planbruchs	<i>'Die böse Stiefmutter wurde sehr eifersüchtig ...'</i>
Auflösung	Behebung des durch den Planbruch hervorgehobenen Konflikts	<i>'Der Prinz küsste das Mädchen wieder wach ...'</i>
Coda	Abschluss	<i>'Sie lebten glücklich bis an ihr Ende.'</i>
Evaluation	persönliche Bewertung des Erzählers	<i>'Das ist aber eine schöne Geschichte.'</i>

Tab.1: Aufbau einer Geschichte nach Labov & Waletzky 1973: 112f.

Weiters spielen linguistische Aspekte wie Kohäsion (sprachliche Merkmale des Zusammenhalts) und Kohärenz (inhaltliche Merkmale des Zusammenhalts) eine wichtige Rolle. Kohäsionselemente in einer Erzählung sind laut de Beaugrande & Dressler (1981) Tempus, Aspekt und Junktionen, während Kohärenz durch Referenz (Referenzwechsel und Referenzerhaltung) gekennzeichnet ist.

2. Teilnehmer, Material & Methode

Das internationale Projekt 'Communicative Development Inventories (CDI)' (Fenson et al. 1993, u.a.) unter der Leitung von Philip Dale & Larry Fenson zielt darauf ab, effektive, robuste und schnelle quantitative Methoden der Evaluation der frühen Sprachentwicklung zu entwickeln (parental report method). Ziel und Ergebnis sind die CDI-Elternfragebögen zur Sprachentwicklung, die für zahlreiche

Sprachen entwickelt wurden (für Österreich cf., z.B., Marschik et al. 2008). Der CDI3 (ab 2;6) wird vorerst in 12 Sprachen um einen Test zur narrativen Kompetenz erweitert. In einem interuniversitären Projekt zwischen der Karl-Franzens-Universität Graz (Institut für Sprachwissenschaft) und der Medizinischen Universität Graz (Institut für Physiologie) (cf. Vollmann & Marschik 2010) wurden narrative Daten von 54 sprachunauffälligen Kindern (27 Mädchen und 27 Buben) im Alter zwischen 3;0 und 6;0 Jahren erhoben und in sechs Untergruppen im Intervall von sechs Monaten eingeteilt. Als Datengrundlage dienten drei je 4-teilige Bildergeschichten, welche je zweimal erzählt wurden. Zusätzlich wurden einige Standardtests durchgeführt, nämlich Subtests aus der Patholinguistischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke & Siegmüller 2009) (= allgemeiner Sprachentwicklungstest, Hauptaugenmerk auf Morphologie, Syntax und Semantik) sowie für die relevanten Altersbereiche der AWST-R (Kiese-Himmel 2005) (= Wortschatztest). Die Daten wurden phonologisch und orthographisch transkribiert, in einer relationalen Datenbank erfasst und grammatikalisch und textlinguistisch annotiert und analysiert.

Geschichte 1 (Luftballongeschichte) wurde von den Kindern am besten erzählt. Es handelt sich hierbei um einen Jungen, der gerne einen Luftballon hätte. Als er ihn bekommt, geht er mit ihm spazieren, doch leider lässt er den Luftballon los und dieser fliegt weg. Im letzten Bild geht der Junge traurig nach Hause.

In Geschichte 2 (Alptraumgeschichte) geht es um ein Mädchen, welches in seinem Bett liegt und schlecht träumt. Im Traum sieht sie Geister. Erst als die Mutter kommt und ihr einen Teddybären bringt, kann das Mädchen ohne Angst einschlafen. Diese Geschichte wird von den Kindern am wenigsten verstanden beziehungsweise kommt es hier zu großen Unterschieden in den Erzählungen. Probleme stellen zum Beispiel das erste Bild dar, welches nicht richtig erkannt wird. Die Geschichte 2 wird vor allem von den jüngeren Kindern durch eine reine Bildbeschreibung dargestellt.

In der Geschichte 3 (Hasengeschichte) geht es um einen Hasen, der Karotten erntet. Während dieser Tätigkeit wird er von einem Pferd, das in der Nähe steht, beobachtet. Als der Hase genüsslich eine Karotte isst, stiehlt das Pferd den Korb mit den geernteten Karotten. Das Pferd galoppiert weg, und der Hase versucht dem Pferd nachzulaufen. Am Ende teilen sie sich die Karotten. Die Geschichte 3 wird am ausführlichsten und am genauesten erzählt, und sie weist auch die höchste mittlere Äußerungslänge (MLU, mean length utterance) auf.

3. Erzählstrukturen

Im Zuge der formalen Analyse wurde zunächst untersucht, ob die Kinder bereits eigenständig Geschichten erzählen können. Hier zeigte sich, dass besonders Kinder der jüngsten Gruppe beim Erzählen ihrer Geschichten Hilfestellungen benötigten. Die Caretaker mussten durch Nachfragen („Was passiert hier?“, „Was hat der Junge in der Hand?“, „Was macht das Mädchen?“) ein Gerüst der Geschichte bauen. Ab 4;6 gelang es den Kindern, die drei Bildergeschichten weitgehend selbstständig zu erzählen.

Da nach Labov & Waletzky (1973: 79) die Äußerungsfolge der Ereignisse in einer Erzählung der temporalen Abfolge der Vorkommnisse in der Realität entsprechen soll, wurde überprüft, wie vielen Erzählungen der Kinder eine kanonische Abfolge zugrundeliegt und wo eine inkorrekte Ordnung der Ereignisse vorliegt.

Die Ergebnisse zeigen, dass bereits die jüngsten Kinder die Bildergeschichten in einer korrekten Abfolge erzählen konnten. So wurden rund 96% der von den Kindern produzierten Geschichten kanonisch aufgebaut. Davon können ca. 14% als unvollständige Erzählungen eingestuft werden, da die Kinder nicht explizit auf jedes Bild Bezug nahmen. Mit höherem Alter schlossen sich diese Lücken zunehmend. Jene Geschichten, die Reihenfolgefehler aufwiesen, waren auf alle Altersbereiche verteilt. Es zeigten sich keine nennenswerten geschichtenspezifischen Unterschiede.

3.1. Grundparameter einer Erzählung

Gemäß Labov & Waletzky (1967, dt. 1973) haben Erzählungen referentielle und evaluative Komponenten aufzuweisen, um als solche gelten zu können. Daher wurde ermittelt, inwieweit die Kinder unseres Korpus Setting, Komplikation, Lösungsversuch, Auflösung und Evaluation in ihre Erzählungen integriert hatten.

3.1.1. Setting

Das Setting übernimmt in Geschichten die Funktion der Einleitung. Die in der Erzählung vorkommenden Charaktere werden eingeführt und Informationen über Handlungszeit und Handlungsort mitgeteilt.

Am Beispiel der Hasengeschichte wird der steile altersgemäße Anstieg bei der Einführung der Charaktere erkennbar (vgl. Abb. 1). In dieser Geschichte gaben ab 4;6 beinahe alle Kinder Informationen über Charaktere an. Die beiden Akteure, die hier eingeführt werden sollten, sind ein Hase und ein Pferd. Hierbei

sei zu erwähnen, dass in keiner Altersgruppe 100% der Kinder beide Aktanten einführten. Weiters wurde der Hauptaktant, der Hase, deutlich öfter eingeführt als das Pferd. Von einer kleinen Prozentzahl der 5-jährigen Kinder wurden Orte in der Hasengeschichte eingeführt. Jüngere Kinder ließen Schauplätze gänzlich unerwähnt. Die zahlreichsten Ortsangaben waren in der Alptraumgeschichte ("Sie liegt im Bett.") zu finden, die seltensten in der Luftballongeschichte. Zeitliche Einbettungen der Geschichten blieben aus.

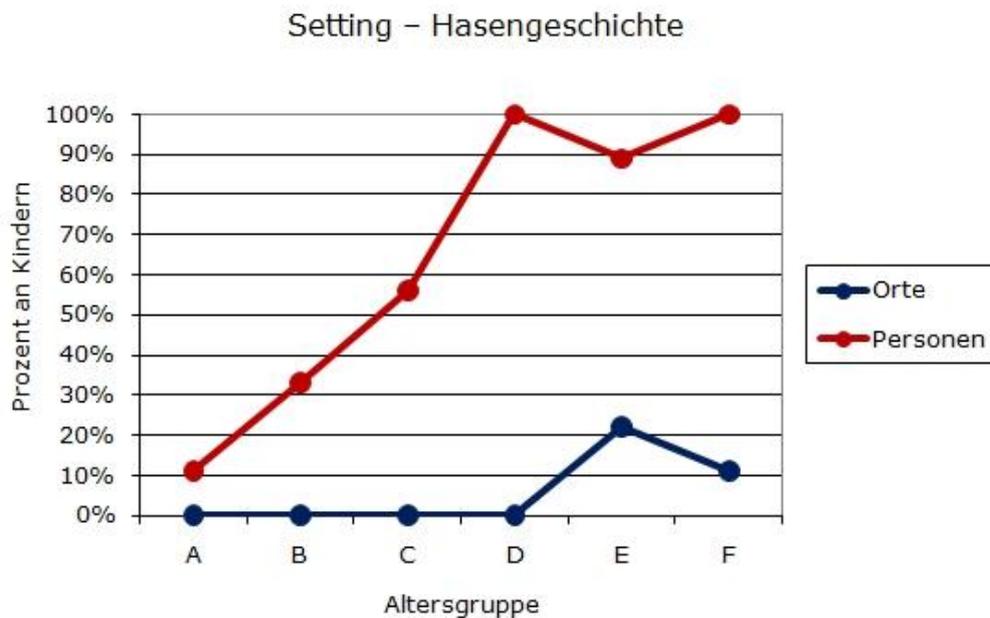


Abb. 1: Setting in den Erzählungen der Hasengeschichte

3.1.2. Umgang mit Planbrüchen

Die hier untersuchten Parameter beziehen sich auf den Planbruch in einer Geschichte und dessen darauffolgende Behebung. Generell zeigte sich neben einer überwiegend leichten altersgemäßen Zunahme ein signifikanter Einfluss der Geschichte selbst auf die Leistung der Kinder.

19693	G68M54	M54	da will sie gerade schlafen gehen.	
19694	G68M54	M54	dann träumt sie	
19695	G68M54	M54	und hat an [=einen] Alptraum.	Komplikation
19696	G68M54	ES	genau.	
19697	G68M54	M54	dann kauft ihre Mama an [=einen] Teddy.	Lösungsversuch

19698 G68M54 M54 und dann kann sie besser schlafen. Auflösung

Textbeispiel 1

18396 G65M52 M52 der Hase tut die Karotten
reinstecken.

18397 G65M52 EG mhm.

18398 G65M52 M52 das Pferd schaut zu.

18399 G65M52 EG mhm.

18400 G65M52 M52 und dann frisst er's und der Hase
auch.

18401 G65M52 EG genau und dann?

18402 G65M52 M52 nimmt das Pferd die Karotten weg. Komplikation

18403 G65M52 M52 und der Hase läuft hinterher. Lösungsversuch

18404 G65M52 EG genau und dann zum Schluss?

18405 G65M52 M52 dann sind sie dann ist das Pferd
beim Hasen.

18406 G65M52 M52 und dann isst der Hase mit'n Pferd Auflösung
Karotten.

Textbeispiel 2

Obenstehende Tabellen sollen die Abfolge von Komplikation, Lösungsversuch und Auflösung des Konfliktes in je einer Erzählung der Alptraumgeschichte und der Hasengeschichte veranschaulichen.

3.1.2.1. Komplikation

In der Komplikation wird der Planbruch thematisiert. Die Luftballongeschichte und die Hasengeschichte bereiteten den Kindern kaum Schwierigkeiten. Das Problem wurde von den meisten Kindern erkannt und beschrieben. In der Alptraumgeschichte wurde der Planbruch in den jüngeren Altersgruppen seltener genannt.

3.1.2.2. Lösungsversuch

Insbesondere in der Alptraumgeschichte verbalisieren ältere Kinder häufig einen Lösungsversuch. Bei der Luftballongeschichte fällt auf, dass ein Lösungsversuch lediglich von einem einzigen Kind produziert wurde. Dies kann mit der graphischen Darstellung der Geschichte in Zusammenhang gebracht werden. Im letzten

Bild ist ein weinender Bub abgebildet. Um einen Lösungsversuch zu integrieren, müsste diese Geschichte über die dargestellten Ereignisse hinaus erzählt werden. Das folgende Beispiel ermangelt sowohl eines Lösungsversuchs als auch einer Auflösung.

18312	G65M52	M52	der gibt ihm ein Luftballon.	
18313	G65M52	EG	mhm	
18314	G65M52	M52	dann geht er mit'n Luftballon davon.	
18315	G65M52	EG	und dann?	
18316	G65M52	M52	dann fliegt er davon.	Komplikation
18317	G65M52	EG	ja und dann?	
18318	G65M52	M52	dann weint er.	

Textbeispiel 3

3.1.2.3. Auflösung

In der Auflösung wird beschrieben, wie der durch den Planbruch hervorgerufene Konflikt schließlich behoben wird. Hier findet sich der wohl deutlichste Einfluss der Geschichten selbst auf die kindliche Erzählqualität. Wie beim Problemlösungsversuch waren die Kinder auch nicht in der Lage, die Luftballongeschichte explizit aufzulösen. Weiters ist in der Hasengeschichte und in der Alptraumgeschichte insgesamt eine leichte altersspezifische Zunahme dieses Parameters feststellbar, wobei sich bei der Alptraumgeschichte in allen Altersgruppen die meisten Auflösungen ergaben.

3.1.3. Evaluation

Die Evaluation ist die persönliche Wertung der Erzähler durch den Ausdruck subjektiver Einstellungen und Gefühle. Weiters werden Gedanken und Empfindungen der Aktanten (traurig, glücklich, zufrieden sein, ...) als auch direkte Rede zur Evaluation gezählt. Nach Labov & Waletzky (1973: 114) muss jede Erzählung eine Evaluation enthalten, um als vollständig gelten zu können. Die untersuchten Kinder produzierten Evaluationen nur selten, und es war keine altersgemäße Zu- oder Abnahme festzustellen.

3.2. Diskussion

Den Ergebnissen zufolge wird das eigenständige Erzählen von Geschichten wie auch die Einführung der Charaktere mit zunehmendem Alter häufiger und können daher als altersspezifische Parameter gelten. Evaluative Komponenten sind im Korpus spärlich vertreten. Insbesondere der Gebrauch der problemzentrierten Strukturen scheint von der jeweiligen Geschichte abhängig zu sein, wobei eine leichte altersgemäße Veränderung dieser narrativen Aspekte erkennbar ist.

4. Tempusgebrauch

Temporalität ist eines von mehreren Bedeutungselementen innerhalb der Gesamtbedeutung. Darüber hinaus ermöglicht Tempus als Kohäsionselement die Herstellung von Relationen (und begründet somit den Textzusammenhalt mit). Da Erzählungen dekontextualisierte Ereignisse beschreiben, dienen Tempusformen neben dem Bezug zur Erzählzeit der zeitlichen Verbindung von sprachlichen Einheiten innerhalb der Textwelt. Diese kohäsiven Funktionen der Tempora entwickeln sich erst allmählich als eine der narrativen Kompetenzen.

Vorschulkinder verwenden weitgehend eine chronologische Reihenfolge (mit Temporaladverbien bzw. vorwiegend durch ein chronologisch koordinierendes "und dann"), um Tempusrelationen in einer Geschichte darzustellen.

19152	G71M43	Ein Mädchen schläft.	PRS:3S:schlafen
19153	G71M43	und dann träumt's,	PRS:3S:träumen
19154	G71M43	dass Gespenster da sind.	PRS:3P:sein
19155	G71M43	Und da kommt ihr Mama mit'n Teddybär.	PRS:3S:kommen
19156	G71M43	Und dann schläft's wieder gut.	PRS:3S:schlafen

Textbeispiel 4.

Komplexere Strukturen mit Subjunkturen treten erst im Schulalter verstärkt auf. Österreichische Kinder verwenden umgangssprachlich kein Präteritum, sondern nur Perfekt, um Bezug auf Vergangenes zu nehmen (Ausnahme: Auxiliare und Modalverben). Erst in Geschichten und Märchen werden sie mit dem Präteritum vertraut. So kommt es sehr spät (4;0-6;0) noch einmal zu einem erweiterten Grammatikerwerb, die Formen eines speziellen 'Erzähltempus'.

4.1. Quantitative und qualitative Analyse

In den vorliegenden 279 Geschichten wurden folgende Verbformen gefunden: verblose Sätze, Präsensformen, Perfektformen, Präteritumformen, Plusquamperfektformen, Infinitiv-konstruktionen, Konjunktivformen, Imperativformen, Partizip-2-Formen und nicht auswertbare Formen.

Aus der quantitativen Analysen ergeben folgende Ergebnisse: Präsens stellt das primäre Erzähltempus dar und wird in allen Altersgruppen gleichmäßig verwendet. 11 Kinder verwendeten Präteritum, und 27 Kinder verwendeten Perfekt. Der Anteil an verblosen Sätzen betrug bei 3;0 bis 3;6-jährigen Kindern 32%. Dies reduzierte sich mit steigendem Alter und wurde durch vorwiegenden Präsensgebrauch (bis zu 86% bei den 4- bis 6-Jährigen) ersetzt. Bei den 5;6- bis 6-Jährigen ließ sich schließlich ein leichter Abfall der Präsensformen im Vergleich zu den jüngeren Kindern beobachten, dafür aber ein starker Anstieg der Vergangenheitstempora. Perfektformen wurden ab 4;6 geäußert, das Präteritum wurde erst bei den 5;6- bis 6-Jährigen (und dies gehäuft in den B-Versionen) verwendet. Futurformen kamen im gesamten Korpus nicht vor.

Ebenfalls wurden Tempuswechsel, also Wechsel vom primären Erzähltempus Präsens zu Perfekt oder Präteritum hin, untersucht. Demnach übernimmt das Perfekt in kindlichen Narrativen einige Funktionen, die seinen eigentlichen Funktionen (nach traditionellen Grammatiken, wie zum Beispiel der Dudengrammatik) nicht gleichen: Es wird besonders zur Problemdarstellung, zum Abschluss einer Geschichte, zum Ausdruck von Vorzeitigkeit, zur kausalen Erklärung und zur Bildwiederholung verwendet.

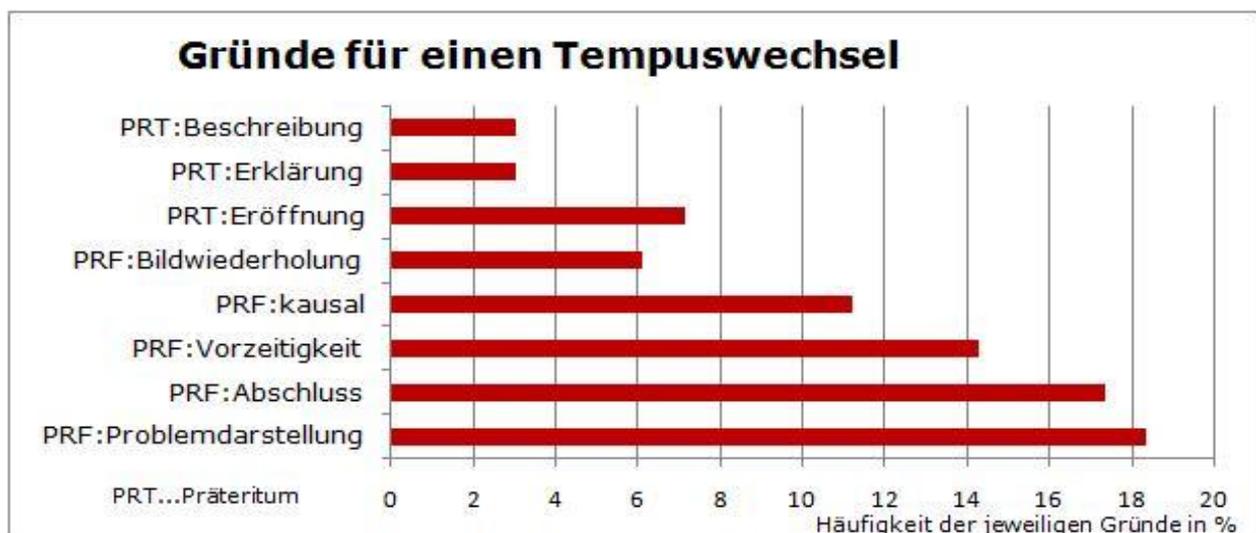


Abb. 2: Gründe für einen Tempuswechsel

Tempuswechsel zum Präteritum dienen lediglich der Einleitung in eine neue Geschichte.

18569	G67F49	da Hase wollte seine Karotte reingeben,	PRÄT:3S:wollen
18570	G67F49	aber nachher kommt das Pferd	PRS:3S:kommen
18571	G67F49	und ist stolz,	PRS:3S:sein
18572	G67F49	dass er die Karotten hat.	PRS:3S:haben
18574	G67F49	und dann läuft das Pferd davon mit seine Karotten.	PRS:3S:laufen+ davon
18576	G67F49	und dann isst er's.	PRS:3S:essen
18577	G67F49	und dann ist er voll böse.	PRS:3S:sein

Textbeispiel 5

4.2. Diskussion

Im österreichischen Deutsch sind somit Präsensformen (orater Stil, kontextgebunden) vorerst dominant, und werden langsam durch die Verwendung von Präteritumformen (literare Kompetenz) ergänzt. Perfekt dient in kindlichen Narrativen eher diskurspragmatischen Funktionen. Auffallend ist die Tatsache, dass Perfekt eher zum Abschluss (in der Coda) und Präteritum eher zur Einleitung (Setting) verwendet wird.

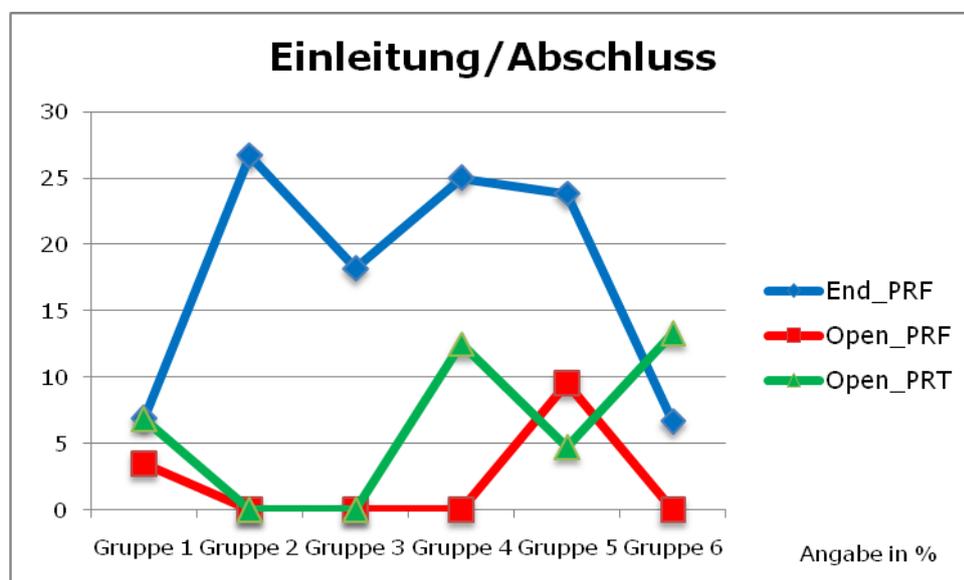


Abb 3: Vergangenheitstempora und ihre Funktionen in Einleitung und Coda

Die Abbildung, welche den prozentuellen Anteil von Eröffnung mit Perfekt und Präteritum und den Abschluss mit Perfekt zeigt, lässt eindeutig erkennen, dass der Abschluss einer Geschichte eine Funktion des Perfekts in kindlichen Narra-

tiven darstellt. Die Eröffnung mit Perfekt ist bis auf die Ausnahme in Gruppe 5 weniger relevant. Die Eröffnung einer Geschichte mit Präteritum ist ab der Gruppe 4 eine wichtige Funktion dieses Vergangenheitstempus.

5. Referenz

Referenz schafft den Bezug von sprachlichen Ausdrücken auf eine außersprachliche Welt. Dieser pragmatische Sprachgebrauch stellt im Vorschulalter gewissermaßen Probleme dar, denn unserer Studie zufolge sind Kinder nicht in der Lage, Aktanten literat korrekt einzuführen und auf sie zu referieren.

5.1. Analyse

Aus unserer Analyse geht hervor, dass Kinder mit 3;0 Aktanten mit definiten Nominalphrasen einführen. Ab 3;6 werden hierfür weitere linguistische Kategorien verwendet, wobei der Hauptaktant eher definit und Nebenaktanten sowohl indefinit als auch definit und pronominal eingeführt wird. Am häufigsten werden die Aktanten aber deiktisch beschrieben, das heißt, es wird auf den gemeinsamen Erzählkontext geschlossen.

Referenzerhaltung wird in allen Altersgruppen mit Proformen (und besonders Pronomina) ausgedrückt. Weiters wird Referenz mit Demonstrativa (besonders bei den Kindern von 3;0-3;6) und definiten Nominalphrasen (bei den Kindern von 4;0-6;0) erhalten.

Referenzwechsel wird erst ab 5;6 überhaupt sichtbar; davor wird auf alle Aktanten mittels Pronomina referiert, wobei die Referenz nur durch den gemeinsamen Erzählkontext erschließbar wird.

5.2. Diskussion

Beim sprachlichen Ausdruck der Aktanten spielt im Vorschulalter der Erzählkontext eine entscheidende Rolle; Deiktika und deiktisch verwendete Pronomina verweisen im Rahmen der Situation auf Personen der Bildergeschichte. Kinder von 3;0 bis 5;0 führen Aktanten also in einem "oraten" (kontextbezogenen) Stil ein. Ab 5;6 nimmt die "richtige" Einführung mittels indefiniter Nominalphrasen zu. Praktisch erst mit Erreichen des Schulalters (beginnend mit 5;6) wird der Referenzwechsel richtig durchgeführt.

Der standardsprachlich korrekte Gebrauch der Mittel der Aktantenreferenz ist somit eine relativ spät verwendete Teilkompetenz des "literaten" (kontextunabhängigen) Sprachgebrauchs, zumindest beim Erzählen von Bildergeschichten.

6. Schlussbetrachtung

Mit 4;0 findet ein Entwicklungssprung in Bezug auf den Tempusgebrauch statt. Einige wichtige Parameter der narrativen Kompetenz (wie die Präteritumverwendung, der Gebrauch textsortenspezifischer Phraseologismen ("Am Ende waren sie alle glücklich")) werden ab diesem Alter weitgehend zielsprachlich korrekt angewendet.

Die Beobachtungen zum Erwerb narrativer Strukturen machen die rasch zunehmende Komplexität des Systems im Vorschulalter deutlich. Die interindividuelle Variabilität, die Erwerbsfolge sowie die strukturellen Zusammenhänge müssen jedoch noch im Rahmen einer umfassenderen Studie beobachtet werden, um allgemeine Ableitungen treffen zu können.

Bibliographie

- Bamberg, Michael G. (1987). *The acquisition of narratives. Learning to use language*, Berlin; New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Bartl, Katrin & Elisabeth Strutzmann & Nina Grünberger & Ralf Vollmann & Peter B. Marschik (2010). *Narrative Strukturen in Erzählungen 3- bis 6-jähriger Kinder*, Poster at ISES6, Rostock, March, 11-13, 2010.
- Beaugrande, Robert-Alain de & Wolfgang U. Dressler (1981). *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Band 28).
- Becker, Tabea (2001). *Kinder lernen erzählen: zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Boueke, Dietrich & Wolfgang Klein (eds.) (1983). *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*, Tübingen: Narr.
- Fenson, Larry & Philip S. Dale & J. Steven Reznick & Donna Thal & Elizabeth Bates & John P. Hartung & Stephen Pethick & Judy S. Reilly (1993). *The MacArthur Communicative Development*

- Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego: Singular Press.
- Helm, June (ed.) (1967). *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Washington: University of Washington Press.
- Ihwe, Jens (eds.) (1973). *Literaturwissenschaft und Linguistik Band 2*, Frankfurt am Main: Athenäum Verlag GmbH.
- Kauschke, Christina & Julia Siegmüller (2009). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*, München: Elsevier.
- Kiese-Himmel, Christiane (2005). *AWST-R- Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder*, Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Labov, William & Joshua Waletzky (1967). *Narrative analysis. Oral Versions of Personal Experience*, In Helm, June (ed.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Washington: University of Washington Press, pp. 12-44.
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1973). *Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung*, In Ihwe, Jens (ed.): *Literaturwissenschaft und Linguistik Band 2*, Frankfurt am Main: Athenäum Verlag GmbH, S. 78-126.
- Marschall, Matthias (1995). *Textfunktionen der deutschen Tempora*, Genève: Editions Slatkine.
- Marschik Peter B. & Ralf Vollmann & Christa Einspieler (2008). The Austrian-CDI: Late talkers, their lexical knowledge, cognitive and neurological performance at preschool age. In: Eriksson, M (ed). *Proceedings from the First European Network Meeting on the Communicative Development Inventories*. Gävle: Gävle University Press; 2008, 75-82.
- Quasthoff, Uta (1980). *Erzählen in Gesprächen: linguistische Untersuchung zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*, Tübingen: Narr.
- Strutzmann, Elisabeth & Katrin Bartl & Nina Grünberger & Ralf Vollmann & Peter B. Marschik (2010). *Tempusgebrauch in Erzählungen 3- bis 6-jähriger Kinder*, Poster at ISES6, Rostock, March, 11-13, 2010.

Strutzmann, Elisabeth & Ralf Vollmann & Nina Grünberger & Katrin Bartl & Peter B. Marschik (2010). *Aktanteneinführung und -referenz in Erzählungen 3-bis 6-jähriger Kinder*, Poster at ISES6, Rostock, March, 11-13, 2010.

Strutzmann, Elisabeth & Ralf Vollmann & Nina Grünberger & Katrin Bartl & Peter B. Marschik (2010). *Aktanteneinführung und -referenz in Erzählungen 3- bis 6-jähriger Kinder*, Poster at ISES6, Rostock, March, 11-13, 2010.

Vollmann, Ralf & Peter B. Marschik (2010). Wie Kinder erzählen: Erzählkompetenz im Vorschulalter als Voraussetzung für den schulischen Erfolg. Bericht über ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. in: doppelunkt 02/2010 (im Druck).

Kurzbiographie

Elisabeth Strutzmann. Institut für Sprachwissenschaft. Karl-Franzens Universität Graz. Merangasse 70. 8010 Graz, Österreich.
elisabeth.strutzmann@gmail.com