

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

Erzählen oder beschreiben? **Vierjährige Kinder geben die Frogstory wieder**

Verena Blaschitz

Sonderdruck aus: *Wiener Linguistische Gazette* (WLG) 87 (2021): 71–107

Universität Wien · Institut für Sprachwissenschaft · 2021

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft
Sensengasse 3a
1090 Wien
Österreich

Redaktion: Markus Pöchtrager (Allgemeine Sprachwissenschaft),
Christian Bendl, Mi-Cha Flubacher, Jonas Hassemer & Sabine Lehner
(Angewandte Sprachwissenschaft),
Stefan Schumacher (Allgemeine und Historische Sprachwissenschaft)

Kontakt: wlg@univie.ac.at

Homepage: <http://www.wlg.univie.ac.at>

ISSN: 2224-1876

NBN: BI,078,1063

Die *Wiener Linguistische Gazette* erscheint in loser Folge im Open-Access-Format.
Alle Ausgaben ab Nr. 72 (2005) sind online verfügbar.



Dieses Werk unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0
(Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen)

Erzählen oder beschreiben?

Vierjährige Kinder geben die Frogstory wieder

Verena Blaschitz*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 87 (2021): 71–107

Abstract

The paper investigates the way four-year-old monolingual German-speaking children reproduce the so-called Frog Story (Mayer 1969). The main question is which differences can be identified concerning the narrative characteristics displayed in the children's reproductions. These reproductions were analyzed both in terms of narrative structure (cf. Berman and Slobin 1994), and in terms of the positive realization of certain narrative means (cf. Hoffmann 2018). According to most studies and the relevant literature, (young) children are expected to produce descriptions rather than narratives when reproducing a picture story. The qualitative (and additional quantitative) analysis though reveals that only half of the children's reproductions are descriptive while the other half shows narrative characteristics of different kind – and to different extent. The groups vary regarding all investigated aspects in a way that children with narrative reproductions show more elaborate results.

Schlüsselwörter: Narrative Analyse, narrative Mittel, Frog Story, Bildgeschichte, Narration vs. Beschreibung

* Korrespondierende Autorin: Verena Blaschitz, Porzellangasse 4, 1090 Wien, verena.blaschitz@univie.ac.at.

1 Einleitung

Der folgende Aufsatz hat die Wiedergabe einer Bildgeschichte, der sog. Frogstory, durch vierjährige monolingual deutschsprachige Kinder zum Thema. Die Daten entstammen dem psycholinguistischen Forschungsprojekt *INPUT* (s. Abschnitt 2), in dessen Rahmen Kinder aus Familien mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet und sprachlich untersucht wurden. Eine der Fragestellungen des Projekts war, wie die Kinder bei der Wiedergabe der Bildgeschichte vorgehen und wodurch sich die Wiedergaben bezüglich ihrer (narrativen) Charakteristik unterscheiden. Diese Fragestellung wird im vorliegenden Beitrag behandelt.

Methodisch erfolgt eine sprachlich-narrative Analyse, die sich durch die Kombination bereits etablierter (vgl. Bamberg 2011 [1987]; Berman & Slobin 1994) mit einer Reihe weiterer Analyse Kriterien (etwa Sequenzierung der zeitlichen Abfolge, Herstellung von Emotionalität, Erzeugung von Spannung, diverse diskursiv-interaktive Mittel, vgl. Blaschitz 2014) auszeichnet. Durch dieses Vorgehen wurden einerseits bestehende Ergebnisse bestätigt (vgl. Berman & Slobin 1994), andererseits aber auch neue Einblicke in die narrativen Fähigkeiten von Vierjährigen gewonnen.

Die Elizitierung von Bildgeschichten ist insbesondere bei jungen Kindern häufig das Mittel der Wahl, wenn die narrativen Fähigkeiten der Kinder untersucht werden sollen. Gleichzeitig herrscht aber größtenteils Konsens darüber, dass gerade die Wiedergabe von Bildgeschichten, vor allem bei jungen Kindern, primär beschreibende Wiedergaben hervorruft (vgl. Becker & Stude 2017: 23, s. Abschnitt 3.3). Wie der vorliegende Beitrag zeigen wird, wählen die untersuchten Kinder – anders als die bisherige Studienlage es dokumentiert – bei der Wiedergabe der Frogstory unterschiedliche Herangehensweisen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder bereits in jungem Alter offenbar dazu in der Lage sind, diverse sprachlich-narrative Funktionen anzuwenden und auch narrative Wiedergaben von Bildgeschichten zu produzieren.

Im Beitrag wird zunächst eine Übersicht über Ausgangspunkt und Datenbasis der Untersuchung gegeben (Abschnitt 2), um im Folgenden theoretisch auf das Themenfeld Narration einzugehen (Abschnitt 3). Dabei werden die Aneignung diskursiv-narrativer Fähigkeiten (3.1), die Entfaltung dieser Fähigkeiten (3.2), narrative Spezifika der Wiedergabe einer Bildgeschichte (3.3) und die Elizitierung von Narrationen (3.4) behandelt. In

Abschnitt 4 erfolgt die Datenanalyse, die sich in einen inhaltlich-strukturellen (4.1) und einen sprachlich-narrativen Teil (4.2) gliedert und anhand von zwei Beispielanalysen in Abschnitt 5 veranschaulicht wird. In Abschnitt 6 werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert und diskutiert, bevor der Beitrag mit einem Fazit schließt (Abschnitt 7).

2 Ausgangspunkt und Datenbasis

Ausgangspunkt der Untersuchung war das Projekt »Investigating Parental and Other Caretaker's Utterances to Kindergarten Children« (*INPUT*).¹ Es behandelte die Frage, welchen Einfluss die von den erwachsenen Hauptbezugspersonen zu Hause und im Kindergarten an das Kind gerichtete Sprache, der »Input«, auf die kindliche Sprachaneignung ausübt. Von zentralem Interesse war dabei das Zusammenspiel verschiedener familiärer und institutioneller Einflussfaktoren (Bildungs- bzw. sozioökonomischer Hintergrund, Mehrsprachigkeit). Das Sample setzte sich aus 56 zur Hälfte monolingual deutsch- bzw. bilingual deutsch-türkischsprachigen Kindern zusammen, von denen im Alter von 3;1–4;8 Jahren insgesamt viermal Daten erhoben wurden. Die Kinder stammen jeweils zur Hälfte aus Familien mit hohem bzw. niedrigem sozioökonomischen Status (vgl. Czinglar et al. 2017). Neben der Elizitierung einer Vielzahl weiterer Daten wurden die Kinder aufgefordert, eine Bildgeschichte, die sog. »Frogstory« (Mayer 1969), wiederzugeben. Die Wiedergabe von 24 monolingualen deutschsprachigen Kindern (je 12 Mädchen und Buben) mit dem Altersdurchschnitt 4;4 Jahre (4;2–4;6 J.) ist die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung. Die Kinder wurden aufgefordert, die Frogstory einer Fingerpuppe, die die Geschichte »noch nicht kennt« und »schlecht sieht«, zu erzählen. Etwa ein Jahr zuvor wurde den Kindern die Geschichte von ihren Eltern erzählt, wodurch sie ihnen – wenn auch womöglich nur rudimentär – zum Erhebungszeitpunkt bereits bekannt war. Sowohl die Erhebungsperson als auch das betreffende Kind hatten die bildliche Vorgabe vor Augen, durch den Einsatz der Fingerpuppe, die die Bildgeschichte »nicht sehen kann«, sollte jedoch vermieden werden, dass das Kind einen gemeinsamen

¹ Für viele wertvolle Anregungen bei der Erstellung dieses Beitrags danke ich dem Leiter des Projekts Wolfgang U. Dressler. Das Projekt wurde vom Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds (WWTF) finanziert und in den Jahren 2012–2017 an der Universität Wien durchgeführt.

Wahrnehmungsraum von Rezipient*in und von sich selbst annimmt. Die Fingerpuppe diene also als direkte ›Ansprechperson‹ für das Kind. Während der Datenerhebung versuchte die Erhebungsperson das Kind weitestgehend alleine sprechen zu lassen, um einerseits Ko-Konstruktionen zu vermeiden (Akbulut 2018: 78) und andererseits nicht (sprachlich) in die Wiedergabe einzugreifen. Wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, war dieses Verhalten den Kindern gegenüber unterschiedlich erfolgreich.

Für die Zwecke des *INPUT*-Projekts wurde eine gekürzte Version der Frogstory verwendet (16 statt der 24 Bilder der Originalfassung). Von allen Wiedergaben existieren Audio- und Videoaufnahmen, die mit Hilfe des *Child Language Data Exchange System* (MacWhinney 2000 [1991]) transkribiert und ausgewertet wurden.

3 Narration

Den Konzepten der Funktionalen Pragmatik folgend ist Erzählen ein Diskursmuster, bei dem in Form von Sprechhandlungsverkettungen (Ehlich 1996) spezifische gesellschaftliche Zwecke erfüllt werden (Hoffmann 2018: 203). Es wird im Rahmen der diskursiven Basisqualifikation angeeignet, die neben der Narration die Aneignung von Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, die Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten umfasst (Ehlich 2007c: 12).

Zweck dieser dialogisch-interaktiven Handlungsform ist es, »einen erlebten Sachverhalt interaktiv in Form einer sprachlich-mentalen Re-Inszenierung zu verarbeiten« (Grommes 2014: 234). Ziel des Erzählens ist die Herstellung einer gemeinsamen Welt (Ehlich 1983: 139), wodurch die getrennte Welt von Sprecher*in und Hörer*in während des Erzählvorgangs temporär aufgehoben wird (Uhl 2015: 79). Das Erzählen unterscheidet sich somit von anderen Diskursformen durch die Einnahme einer Erzählperspektive (Bredel 2001: 5) und die »perspektivische und dramaturgisch-episodische Konstruktion der Wirklichkeit« (Bredel & Piper 2015: 117). Mit Hilfe der Origoverschiebung² (Rehbein 1989) erfolgt der Aufbau

² Unter Origo wird der Nullpunkt des Hier-Ich-Jetzt-Koordinatensystems, das jede Sprechsituation kennzeichnet, verstanden (vgl. Bredel 2001: 5). Die

eines fiktiven Erzähl-/Vorstellungsraums, in den sich Hörer*in und Sprecher*in mental begeben (Rehbein 1980; Uhl 2015). Durch die Reinszenierung eines vergangenen realen oder fiktiven Ereignisses bzw. Erlebnisses wird Partizipation und somit auch Solidarität möglich (Ehlich 1983). Dies stellt die »Tiefenfunktion des Erzählens« (Ehlich 1983) dar, die neben dem Spannungsaufbau und »primär hörererorientierten Diskursfunktionen« (Hoffmann 2018: 210), das sind beispielsweise Unterhaltung, und Erbauung, die Hauptfunktion von Erzählungen ausmacht.

Zentrales Merkmal des Erzählens ist die Wiedergabe des Unerwarteten³ (Ehlich 1983: 140), das eine Geschichte erzählwürdig macht. Wichtiger Bestandteil von Erzählungen ist darüber hinaus die (emotionale) Involvierung des*der Rezipienten*in (Schülein et al. 1995: 244), denn für das Gelingen eines Erzählprozesses sind Nachvollzug und Wertung durch den*die Rezipienten*in notwendig (Bredel & Piper 2015: 120; Hoffmann 2018: 207).

Die Struktur von Erzählungen beinhaltet die »Einführung eines Plots« (Ehlich 2007b: 424) inklusive der Einführung der relevanten Aktant*innen, durch die ausreichend Wissen auf den*die Rezipienten*in übertragen wird (Bredel 2001: 14). Außerdem wird Spannung durch die »Darstellung einer sich aus der Anfangskonstellation« (Bredel 2001: 14) ergebenden Handlungskomplikation erzeugt, die schließlich im »Resultat« aufgelöst wird, nämlich im »Mitlachen oder Mitleiden« (Ehlich 2007b: 424). Am Schluss erfolgt die Bewertung des Ereignisses durch den*die Hörer*in. Fehlt diese Bewertung, »ist die ganze Interaktion gescheitert« (Ehlich 1983: 144), denn der »Erzählprozess ist nicht qua Produkt gelungen, sondern letztlich im Nachvollzug des Hörers« (Hoffmann 1989: 65).

3.1 Aneignung diskursiv-narrativer Fähigkeiten

Erzählen ist eine äußerst komplexe und vielfältige sprachliche Handlung (Becker 2009: 66). Es ist in diskursive und soziokulturelle Kontexte eingebettet und kann als einer der bedeutendsten Bereiche späterer Sprachaneignung angesehen werden (Becker und Stude 2017: 21; Vermeer und Ceglarek 2017: 237). Wesentlicher Bestandteil der Aneignung diskursiver

Origoverschiebung bewirkt eine mentale Versetzung von der Hier-Jetzt-Sprechsituation in einen fiktiven Vorstellungsraum (Rehbein 1989: 168).

³ »Planbruch« (Quasthoff 1980); »Diskontinuität« (Schülein et al. 1995: 243).

Fähigkeiten wie der narrativen ist die Verinnerlichung der Prinzipien des Sprecher*innenwechsels, wobei für das Erzählen die systematisch bedingte Aneinanderreihung mehrerer sprachlicher Handlungen durch eine*n Sprecher*in (Sprechhandlungsverkettung) charakteristisch ist (Ehlich 1996). Wichtige andere narrative Aneignungsbereiche sind die sprachliche Reihung von Ereignissen, das Erkennen von Zusammenhängen, das Bestimmen von Abfolgen, die Festlegung von unterschiedlichen Ordnungsprinzipien sowie die Vergegenwärtigung dieser Kriterien für den*die Rezipienten*in (Ehlich 2007b: 424). Zudem ist die Aneignung der zugrundeliegenden Handlungsstrukturen, also der mentalen und interaktionalen Handlungen, sowie der sprachlichen Mittel für die Ausgestaltung (Sprecher*innendeixis, Redewiedergabe, Tempora, Tempuswechsel, Intonation etc.) notwendig (Hoffmann 2018: 203). Von elementarer Bedeutung sind überdies die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Erzählformen im Mündlichen und Schriftlichen, der Einsatz textstrukturierender Mittel und die emotionale Involvierung (Becker & Stude 2017: 74).

Der textstrukturelle Blickwinkel (vgl. Bamberg 2011 [1987]; Hickmann 1987) richtet sich auf Makro- und Mikrostruktur: Die Makrostruktur umfasst die Ebene des Plots, also die inhaltlich-narrative Struktur einer Geschichte, sowie Wissen um spezifische narrative Genres (Hudson & Shapiro 1991: 103). In diesen Bereich fallen auch die von Labov und Waletzky (1971) geprägten und in weiterer Folge häufig modifizierten Bestandteile von narrativen Wiedergaben. Die Mikrostruktur betrifft die Wort-, Satz- und Satzverbindungsebene eines Textes (insbesondere Pronomina, Aktant*innenführung, Herstellung temporaler und kausaler Zusammenhänge, Kohäsion, Kohärenz). Die prosodische Ebene wird in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

3.2 Entfaltung narrativer Fähigkeiten

Erste (Vor-)Formen von Erzählungen, die gemeinsam in Erwachsenen-Kind-Konversationen konstruiert werden (Becker 2011 [2001]; Hudson & Shapiro 1991: 95; Quasthoff 1980), treten mit zweieinhalb bis drei Jahren auf (Guckelsberger 2008: 106). Dabei werden meist routinartige Handlungsabläufe thematisiert (Guckelsberger 2008: 106). Erst später wird das Besondere innerhalb eines Ablaufs hervorgehoben (Ninio & Snow 1996). Mit etwa vier Jahren sind Kinder in der Lage, »fairly complex narratives of

several different sorts« (Ninio & Snow 1996: 175) zu produzieren (vgl. auch Hudson & Shapiro 1991: 99); in diesem Alter ist eine »entscheidende qualitative Weiterentwicklung kindlicher Narrationen« bemerkbar (Becker & Stude 2017: 68). Mit fünf Jahren sei erkennbar, dass Kinder die Regeln für die Wiedergabe einer Bildgeschichte sowie die genauen Anforderungen für das Erzählen einer angeforderten Geschichte kennen (Berman 1988: 488–489). Mit sieben oder acht Jahren treten in Erzählungen die ersten »Codas« auf, die die Funktion haben, das Erzählte abzuschließen und die Sprecher*innenperspektive auf die aktuelle Sprechsituation zu lenken (Hudson & Shapiro 1991: 99; vgl. Labov & Waletzky 1967). Insgesamt kann die Fähigkeit, komplexe Diskurse kohärent zu organisieren, als Entwicklungsaufgabe der späteren Kindheit angesehen werden (Becker & Stude 2017: 63; Hudson & Shapiro 1991: 102; Klann-Delius 2016: 45–46). Mit etwa zehn Jahren weisen Kinder ein mit Erwachsenen vergleichbares narratives Schema auf (Schüle et al. 1995: 265).

In der Erzähl(erwerbs)forschung existiert eine Reihe von Erzählmodellen (vgl. etwa Augst et al. 2007; Boueke et al. 1995). Die diesen Modellen zugrunde liegenden Grundannahmen (feste Erwerbsreihenfolge, strenge Abgrenzung der Stufen voneinander, Irreversibilität der Stufen, Gültigkeit für alle Individuen) wurden jedoch mehrfach kritisiert (Akbulut 2018; Andresen 2013; s. auch Dannerer 2016). Vor allem die in diversen Untersuchungen belegte Abhängigkeit der festgestellten Erzählfähigkeiten von Erzählanlass und -situation (Aksu-Koç & Nicolopoulou 2015; Becker 2011 [2001]; Bredel 2001) verdeutlicht die Problematik der Annahme von Stufenmodellen.

3.3 Narrative Spezifika der Wiedergabe einer Bildgeschichte

Die Wiedergabe von Bildgeschichten weist deutliche Unterschiede zum freien Erzählen auf. Zentral ist, dass die Bildgeschichte als dekontextualisierte, fiktionale Höhepunkterzählung nicht mit realen Handlungen verknüpft ist (Schmidlin 1999: 113). Dennoch enthält sie (neben beschreibenden) auch argumentative und evaluierende Elemente (Schmidlin 1999: 113). Die nicht »sichtbare« narrative Struktur muss aus dem bildlich Dargestellten erschlossen werden (Boueke et al 1995: 22–23), was ein hohes Maß an Interpretation erfordert (Veneziano & Hudelot 2009:

8). Außerdem ist es notwendig, das Abgebildete zu verstehen (Hudson & Shapiro 1991) und es in eine narrative Form zu bringen. Doch genau das scheint ein größeres Problem darzustellen. Die erforderliche Verknüpfung der Einzelbilder kann zu einer Überforderung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder führen, außerdem erschwert die fehlende interaktive Einbettung die narrative Wiedergabe (Becker 2011 [2001]). Durch die Folge der Bilder entsteht für die die Geschichte wiedergebenden Personen nicht eindeutig ein narrativer Charakter, der aber bei der Elizitierung von *narrativen* Geschichten methodisch intendiert und erwünscht ist. Gerade die »visuelle Präsenz« der Bildgeschichte verursacht für Kinder eine Verwirrung der Aufgabensituation, sodass eine Verwechslung von Bildbeschreibung mit Narration die Folge sein kann (Becker 2005: 179; Hausendorf & Quasthoff 1996: 328). Die »typische« Reaktion auf eine Bildgeschichte sei demnach die deskriptive, nicht die narrative Wiedergabe (vgl. Akbulut 2018; Becker & Stude 2017: 23; Bredel 2001; Bredel & Piper 2015: 123; Maas & Mehlem 2003: 23; Wieler 2013, 256–258). Becker (2011 [2001]) erklärt diesen Umstand damit, dass Kinder das Sprachhandlungsmuster »Benennen und Beschreiben des Gesehenen«, das in der Vorlesesituation bei Bildbeschreibung eines Einzelbilds üblich ist, auf die Wiedergabe der Bildgeschichte anwenden.

Wenngleich für den Einsatz von Bildgeschichten als Erzählstimulus die große Vergleichbarkeit der entstehenden Texte, die Einheitlichkeit der Vorlage sowie die durch die Bildvorlage gebotene visuelle Unterstützung hinsichtlich der Strukturierung (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996: 328) sprechen, werden häufig generelle Bedenken an der Geeignetheit von Bildgeschichten für die Untersuchung von Erzählfähigkeiten geäußert (z.B. Bredel 2001; Dannerer 2016; Wieler 2013).

Die Wiedergabe der Frogstory

Die Frogstory (Mayer 1969) ist ein in der linguistischen Erzählforschung häufig genutztes Elizitierungsmittel (vgl. Aksu-Koç & Nicolopoulou 2015; Bamberg 2011 [1987]; Berman 1988; Berman & Slobin 1994; Schmidlin 1999). Von besonderer Prominenz ist die umfassende, sprachenübergreifende Studie von Berman und Slobin (1994). Kurz zusammengefasst zeigte sich dort, dass die jüngeren Kinder (Dreijährige, aber auch Fünfjährige) bei der Wiedergabe der Bildgeschichte ganz anders agierten als die älteren Kinder. Die jüngsten Kinder verfügten noch über wenig ausgeprägte narrative

Fähigkeiten. Dies äußerte sich in einer deskriptiv-deiktischen Wiedergabestrategie, denn die Kinder gaben die Geschehnisse der Frogstory nicht als narrativ-verkettete, sondern als isolierte Ereignisse wieder. Zudem zeigte sich eine uneinheitliche Tempusverwendung sowie die Notwendigkeit narrativ-diskursiver Unterstützung durch die Erhebungsperson. Die Fünfjährigen verketteten die Ereignisse und markierten sie chronologisch und ihre Wiedergaben waren linear. Die neunjährigen Kinder »had internalized a narrative schema in the shape of a shared action-structure based on causally related episodes« (Berman 2014: 29). Zudem war die Tempusverwendung einheitlich und die Kinder bewerteten ihre Geschichten.

Berman (1988) kommt bei ihrer – der eben geschilderten Studie vorgelagerten – Untersuchung zu ähnlichen Ergebnissen. Sie stellte fest, dass die von ihr untersuchten Kinder (3–5 und 7–12 J.) zwar alle eine gewisse narrative Darstellung versuchten, dass die Drei- bis Vierjährigen aber generell nicht in der Lage waren, »to sustain a unified story line across their narratives, even though they had been explicitly asked to ›tell a story‹« (Berman 1988: 487). Die Kinder beschrieben die Bilder einzeln deiktisch und verknüpften sie nicht miteinander. Die Vierjährigen verhalten sich entweder wie die Dreijährigen (deren Wiedergaben als »prenarrative« bezeichnet werden) oder wie die Fünfjährigen, die vermehrte Referenz zur Plotlinie und mehr konstitutive Plotelemente versprachlichen (Berman 1988: 490).

3.4 Elizitierung von Narrationen

Während Erzählungen im nicht-institutionellen Alltag von Spontaneität und Freiwilligkeit geprägt sind, kommt es in institutionellen Zusammenhängen zu einer »Funktionalisierung« des Erzählens (Ehlich 1983). Auf Seiten der Proband*innen gibt es kein echtes Erzählbedürfnis, ebenso wenig gibt es eine*n »echte*n« Zuhörer*in (Guckelsberger 2008: 125; 113). (Institutionell) Angeforderte Erzählungen treten in Form des Handlungsmusters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen (Ehlich & Rehbein 1986) auf oder als Erzählen auf Anforderung (Rehbein 2007). Dies entspricht aber nicht dem beim authentischen Erzählen zugrundeliegenden Handlungsmuster *Problemlösen*. Der Zweck des Erzählens ergibt sich dabei nicht aus dem Interesse des Gegenübers, sondern aus dem Untersuchungsinteresse (Rehbein 2007: 400).

Aussagen über elizitierte Erzählungen können nicht auf die gesamte Erzählfähigkeit übertragen werden, sondern sie gelten jeweils nur für die spezifische Aufgabensituation (vgl. Dannerer 2016: 24; Hudson & Shapiro 1991: 102). Zudem müssen auch intraindividuelle Unterschiede, die bei unterschiedlichen Erzählformen auftreten können, berücksichtigt werden (Becker & Stude 2017: 63).

Wie die obigen Ausführungen verdeutlichen, gelten also gewisse prinzipielle Einschränkungen hinsichtlich der Reichweite von Ergebnissen elizitierter Erzählaufgaben – insbesondere, wenn es sich dabei um Bildgeschichten wie die Frogstory handelt. Jedoch legen die hier vorgestellten Analysen nahe, dass die untersuchten Vierjährigen mitunter durchaus recht ausgeprägt narrative Mittel einsetzen und damit ihre Wiedergaben narrativ, nicht deskriptiv, gestalten. Damit kann der Nachweis erbracht werden kann, dass die Wiedergabe einer Bildgeschichte nicht zwangsläufig beschreibend sein muss.

4 Datenanalyse

4.1 Inhaltlich-strukturelle Analyse

Die inhaltlich-strukturelle Analyse fokussiert auf die Vollständigkeit des Plots (vgl. Bamberg 2011 [1987]), die anhand der drei ›core components‹ der Plotstruktur erfasst wird (Berman & Slobin 1994): Im ›Onset of the Plot‹ bemerkt der Bub das Verschwinden des Frosches, im ›Unfolding of the Plot‹ sucht er den abgängigen Frosch und im Rahmen der ›Resolution of the Plot‹ findet er denselben bzw. einen Ersatzfrosch und nimmt diesen mit.

4.2 Sprachlich-narrative Analyse

Die verschiedenen sprachlich-narrativen Mittel werden entsprechend ihrer (Haupt-)Funktionen zusammengefasst dargestellt. Beispiele finden sich in der Ergebnisdarstellung im Abschnitt 6.2.

Sequenzierung der zeitlichen Abfolge

Essentiell zur Sequenzierung der zeitlichen Abfolge von Geschichten sind die Temporaldeiktika *dann* bzw. *da*. Insbesondere der Konnektor *dann* nimmt eine gewisse Sonderstellung innerhalb der für Narrationen gebrauchten

Konnektoren ein, denn es ist nach asynthetischen Verbindungen sowie *und* die »elementarste« Form (Ehlich 2007b: 424), die dementsprechend häufig auftritt (vgl. Boueke et al. 1995; Rehbein 2007; Schmidlin 1999). Der Konnektor *da* erfüllt mitunter die Funktion von *dann*, allerdings in Abgrenzung zur deiktischen Verwendung (vgl. Boueke et al. 1995: 149). In Erzählungen treten üblicherweise noch weitere geschichtenstrukturierende Mittel (*danach, später, daraufhin* etc.) auf; nicht aber in den vorliegenden kindlichen Wiedergaben.

Herstellung von Emotionalität

In der Emotionalisierung des Erzählten sowie in der emotionalen Involvierung des*der Rezipienten*in liegt die genuine Aufgabe des Erzählens (Labov & Waletzky 1971; Stude 2013: 58–59). Durch die Verwendung unterschiedlicher Mittel wie Affektmarkierungen wird Emotionalisierung hergestellt (vgl. Boueke et al. 1995; Vermeer & Ceglarek 2017). Auch prosodische Mittel spielen eine wichtige Rolle (s. weiter unten).

Eine zentrale Stellung nehmen *evaluative Elemente* in Form von Ausdrücken über den epistemischen inneren Zustand der Aktant*innen (Veneziano & Hudelot 2009) bzw. als Bewertung aus der Erzählperspektive (vgl. Hudson & Shapiro 1991: 108; Wortham & Rhodes 2015: 164) ein. Die Einschätzung des inneren/mentalenen Zustandes von Aktant*innen ist deshalb von Bedeutung, weil die Intentionen, Wünsche etc. der Aktant*innen vom Kind erschlossen werden müssen, wofür die sog. *Theory of Mind*⁴ ausreichend angeeignet sein muss (vgl. Sodian & Kristen 2010).

Ein weiteres elementares narratives Mittel zur Herstellung von Emotionalität ist die *Detailierung* als wesentliche Verfahrensweise von Elaborierung (vgl. Becker 2009: 72; Schüle in et al. 1995: 244). In der durch Detailierung herbeigeführten Emotionalisierung des Wiedergegebenen manifestiert sich der Unterschied zwischen Erzählen und anderen diskursiven Formen (Becker & Stude 2017: 9; Stude 2013: 59). Detailierungen verlängern den Ablauf durch Informationen, die dem nicht-vordergründigen Geschehen (erklärende oder ausschmückende) Komponenten hinzufügen (vgl. Dressler & Stark 1997: 276). Ein Beispiel liefert Kind

⁴ Der Terminus *Theory of Mind* bezeichnet die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, also sich selbst und anderen Personen mentale Zustände wie Gedanken, Wissen, Meinungen, Vorstellungen und Emotionen zuzuschreiben (Sodian & Kristen 2010: 189).

D28: »uh jetzt fallen sie beide runter. ins wasser. mit gewand.«. Dabei ist in etwa der Umstand, dass die beiden Protagonisten »mit Gewand« ins Wasser stürzen, für den weiteren Geschehensverlauf nicht wesentlich, er reichert die Erzählung jedoch durch ein dramatisierendes Element, das sogar in Form eines expliziten Zusatzes formuliert wird, an (vgl. Maas & Mehlem 2003: 25).

Eine wichtige Rolle beim Erzählen spielt neben der *Individualisierung* der Aktant*innen durch Namen auch die *Wiedergabe von Äußerungen* (Becker & Stude 2017: 29; Rehbein 2007: 417). Insbesondere die direkte Rede ist ein Merkmal emotionaler Qualifizierung (Augst 2010: 65; Boueke et al. 1995; Dannerer 2012b: 33). *Interjektionen und Onomatopoetika* können als konstitutiv für mündliche Erzählungen angesehen werden (vgl. Boueke et al. 1995; Müller 2012). Auch sie haben evaluative Funktion bzw. dienen der Herstellung von Emotionalität (Dannerer 2016: 31)⁵. Außerdem erzeugen sie Spannung bzw. lassen das Erzählte lebendig werden (Becker & Stude 2017: 35).

Erzeugung von Spannung

Die Erzeugung von Spannung kann als »Eigenwert« des Erzählens angesehen werden (Ehlich 1983; Hoffmann 2018: 208), denn das Wesentliche einer Erzählung ist das Unerwartete (s. Abschnitt 3). Zur sprachlich-narrativen Kennzeichnung oder vielmehr zur *Ankündigung* des Unerwarteten bzw. von inhaltlichen Wendungen erfolgt die Markierung der Umschlagspunkte⁶ mit ihrer spannungserzeugenden Funktion. Inhaltliche Wendungen können Erwartungsenttäuschungen an den Handlungs- und Entwicklungslinien der Geschichte hervorrufen, weshalb ihre Markierung für das Verständnis sowie den Fortgang der Geschichte wesentlich ist. Sprachlich werden die Umschlagspunkte primär durch deiktische Ausdrücke (vgl. Boueke et al. 1995) bzw. durch »Adverbien der Zeitlichkeit oder Plötzlichkeit sowie andere kontrastbildende Formen, die die Erwartung des Zuhörers an den Ereignisverlauf brechen« (Müller 2012: 98–99) markiert. Auch im Zusammenhang der Wiedergabe einer Bildgeschichte, die ja per se eine recht strikte Struktur vorgibt, besteht die narrative

⁵ Obgleich die Herstellung von Emotionalität über prosodische Merkmale das sprachlich weniger anspruchsvolle Verfahren darstellt (Dannerer 2016: 26–27).

⁶ »Plötzlichkeitsmarkierungen« (Grommes 2014), »Markierung der Ereignisstruktur« (Becker 2009; Boueke et al. 1995).

Notwendigkeit, jene Stellen zu kennzeichnen, an denen der Verlauf der Geschichte einen Umbruch erfährt. Kind D23 markiert kurz hintereinander zwei Umschlagspunkte, in der Sequenz, in der es um die ›Hirschepisode‹⁷ geht: Der den Frosch suchenden Bub hält sich an etwas fest, das er für Äste eines Baums hält. In Wirklichkeit handelt es sich dabei aber um einen Hirschen, der den Buben im Folgenden schultert und schließlich abwirft, sodass das Kind in einen Teich fällt. Die Umschlagspunkte werden mit *da* (»*da lasst er ihn nicht los*«) und *plötzlich* (»*fällt er ploetzlich runter*«) markiert: »*den [*] will ihn haben. schaut es ein bisschen. da lasst er ihn nicht los. fällt er ploetzlich hinunter.*«.

Zum Spannungsaufbau bzw. zur Dramatisierung der Handlung (Hoffmann 2018: 203; Müller 2012: 147) werden in Erzählungen *Intonation* bzw. *Stimmmodulation* eingesetzt. Sie sind Teil des Phänomens »Szenik«. Damit werden »sogenannte ›paralinguistische‹ Aspekte« der Mündlichkeit (Ehlich 2007a: 414), beispielsweise (übertriebene) Imitation sprachlicher Handlungen oder Phänomene der »nonverbalen Kommunikation«, bezeichnet (vgl. auch Becker 2011 [2001]).⁸ Als Teil der *Szenik* werden auch gestische Elemente angesehen, die die betreffenden Kinder begleitend zu ihrer sprachlichen Darstellung einsetzen. Sie dienen auch der Herstellung von Emotionalität, tragen aber primär zum Spannungsaufbau bei.

Diskursiv-interaktive Mittel

Diskursiv-interaktive Mittel beziehen sich auf das interaktive Geschehen während bzw. vor und nach einer Erzähleinheit (vgl. Ehlich 1983). Dazu zählen *Titelgebung*⁹ (vgl. Rehbein 2007: 407), narrativer oder direkter *Einstieg in die Wiedergabe* (s. Dobek et al. 2018: 59) sowie *Lachen* aus narrativem Vergnügen (Ehlich 2007a: 418). Die *Markierung des Schlusses* kann implizit als erzählstrukturelle Auflösung sowie explizit durch den Einsatz metastruktureller Schlussformulierungen (Dannerer 2012a: 117), erfolgen.

⁷ Kind D23 bezeichnet den Hirschen fälschlicherweise als Rentier.

⁸ Grammatische Intonation ist hierbei nicht gemeint.

⁹ Diesbezüglich widerspreche ich Dannerer (2012a: 112), die davon ausgeht, dass die Überschrift im Mündlichen kein Pendant hat.

Exkurs: Tempus

Im Allgemeinen werden Vergangenheitstempora, und dabei insbesondere das Präteritum, als adäquat für erzählende Wiedergaben angenommen (vgl. Augst et al. 2007: 69). Allerdings ist vor allem im mündlichen Erzählen und speziell bei Bildgeschichten auch das Präsens ein angemessenes Erzähltempus (Becker 2011 [2001]; Dannerer 2012a: 210; Uhl 2015: 92). Für Kinder stellt das Präsens das unmarkierte Tempus dar, sie verfügen noch nicht über das szenische oder historische Präsens (Topalović & Uhl 2014: 32). Die Wahl des Tempus wird darüber hinaus durch weitere Faktoren beeinflusst (Aneignungsreihenfolge der Tempusformen und -relationen, Erhebungssituation, Varietätenspezifika, Konzeptionalität der Sprache etc.). In der vorliegenden Untersuchung wird die Wahl des Tempus zwar vermerkt, aus den genannten Gründen wird sie aber nicht in die Einschätzung des narrativen Charakters einer Wiedergabe einbezogen.

5 Beispielanalysen

5.1 Wiedergabe mit erzählendem Charakter

Die Wiedergabe des Mädchens D07 (4;02 J.; Transkript 1, siehe Anhang)¹⁰ ist ein Beispiel für eine Wiedergabe mit erzählendem Charakter. Der narrative Charakter der Geschichte ergibt sich dabei zum einen aus der vollständigen und eigenständigen Wiedergabe des Plots und zum anderen aus dem umfangreichen Gebrauch narrativer Mittel.

Vollständigkeit des Plots: Der *Onset*, indem der Bub das Verschwinden des Frosches bemerkt, wird als »und ploetzlich ist der frosch hinausgesprungen« (Z. 102) wiedergegeben. Das *Unfolding*, wenn der Bub den abgängigen Frosch sucht, gibt Kind D07 als »und die suchen den alles [*]!« (Z. 104–Z. 130) und die *Resolution*, wenn das Kind den Frosch wiederfindet, als »und dann hat er sich einen frosch mitgenommen« (Z. 131–Z. 133) wieder. Unklar bleibt bei der Darstellung allerdings, ob am Schluss der gesuchte oder ein Ersatzfrosch mitgenommen wird.

¹⁰ Während im Anhang das Originaltranskript wiedergegeben ist, wurden die hier exemplarisch angeführten Äußerungen der Kinder aufgrund der leichteren Lesbarkeit bereinigt.

Narrative Mittel: Zur Sequenzierung der zeitlichen Abfolge verwendet D07 zwölfmal den Konnektor *dann* (z.B. Z. 100, 106, 111). Sie emotionalisiert die Geschichte durch direkte Rede (Z. 109), die Individualisierung der Aktanten (»*Max*«, »*Thomas*«, Z. 95), die Äußerung einer Interjektion (Z. 115) und die Detaillierung der Abläufe (z.B. Z. 113, 119, 121). Das Mädchen baut außerdem Spannung auf, indem sie die Umschlagspunkte markiert (»*und ploetzlich*«, Z. 102; »*und haltet sich hier an obwohl das nur hirsch war*«, Z. 120), ihre Stimme moduliert (etwa »*und die suchen den alles [*]!*«, Z. 104) und szenisch agiert (das Kind greift sich bei »*und dann sucht er ihn das erdmaennchen in die augen*« zur Nase, Z. 113). Am Beginn gibt das Mädchen seiner Geschichte eine Art Titel (»*von dem Thomas und den [*] Max*«, Z. 46–47) und wählt einen narrativen Einstieg (»*der Thomas und der Max der frosch wir gingen in den wald*«, Z. 95).

5.2 Wiedergabe mit beschreibendem Charakter

Die zweite Wiedergabe, die im Gegensatz zur ersten als beschreibend charakterisiert werden kann, stammt von dem Buben D26 (4;05 J.; Transkript 2, siehe Anhang). In dieser Wiedergabe wird der Plots nicht vollständig wiedergegeben und es werden kaum narrative Mittel eingesetzt.

Vollständigkeit des Plots: Das Kind versprachlicht zwar den *Onset*, also das Bemerkte des Bubens, dass der Frosch fehlt: »*und er geht raus*« (Z. 30–Z. 36). Das *Unfolding*, die für die Geschichte zentrale Suche nach dem Frosch, wird jedoch von der Erhebungsperson, nicht vom Kind versprachlicht (Z. 42–44). Die *Resolution*, wenn der Bub am Schluss einen Frosch findet, ist vorhanden (»*und jetzt ist der da*«, Z. 124–Z. 123). Es bleibt dabei aber nicht nur offen, ob das Kind den gesuchten oder einen Ersatzfrosch wiederfindet, sondern auch, ob der Frosch wie in der Bildgeschichte abgebildet mitgenommen wird.

Narrative Mittel: Der beschreibenden Charakter dieser Wiedergabe äußert vor allem im Fehlen narrativer Mittel und in den häufigen deiktischen Verweisen (Z. 26, Z. 40, Z. 43, Z. 65, Z. 75, Z. 91, Z. 96, Z. 123, Z. 124). Es erfolgt keine Sequenzierung der zeitlichen Abfolge, keine Herstellung von Emotionalität und kein Spannungsaufbau. Weitgehend herrscht eine reduzierte Ausdrucks- und Darstellungsweise vor, lediglich Stimmmodulationen finden sich in der Wiedergabe (Z. 40, 76, 123). Der Einstieg in die Wiedergabe ist direkt, und insgesamt wird deutlich, dass das

Kind in hohem Maße auf die Unterstützungsleistung der Erhebungsperson angewiesen ist, um die Frogstory der Aufgabenstellung gemäß wiederzugeben.

6 Ergebnisse und Diskussion

Entsprechend der umfangreichen Literatur zur Wiedergabe von Bildgeschichten und dem darin weitgehend übereinstimmend geäußerten Befund, dass die »typische« Reaktion bei der Elizitierung von Bildgeschichten die Beschreibung sei (s. Abschnitt 3.3), würde man bei der hier präsentierten Untersuchung ausschließlich Sequenzen einzelner Bildbeschreibungen erwarten. Bei der Hälfte der Kinder trifft dies auch zu. Allerdings zeigt sich auch, dass ein Viertel der Kinder unterschiedliche narrative Merkmale einsetzt, wodurch ihre Wiedergaben zumindest *eher* erzählend ausfallen. In den Wiedergaben eines weiteren Viertels der Kinder sind so viele narrative Mittel vorhanden, dass diese als erzählend bezeichnet werden können.

Wesentlicher Unterschied zwischen erzählenden und beschreibenden Wiedergaben ist, dass der*die Hörer*in beim Beschreiben »einen Gang durch den Vorstellungsraum macht«, beim Erzählen aber »an einer fiktiven Reproduktion des Sachverhalts« partizipiert (Rehbein 1984: 69). Wiedergaben mit beschreibendem Charakter geben das Geschehen der Bildgeschichte sachlich(er) und direkt(er) wieder, es werden keine oder nur wenige narrative Merkmale verwendet. Während deskriptive Texte als »Auffüllung von Wissensräumen, deren Steuerungsmittelpunkte Objekte oder Situationen sind«, fungieren, werden Handlungen und Ereignisse in narrativen Texten in einer bestimmten sequentiellen Reihenfolge angeordnet (de Beaugrande & Dressler 1981: 190).

6.1 Vollständigkeit des Plots

Die Vollständigkeit des Plots (s. Abschnitt 4) ist in allen erzählenden und eher erzählenden Wiedergaben gegeben. Jedoch gelingt dies nur einem Drittel jener zwölf Kinder, die deskriptive Wiedergaben produzierten. Auffällig dabei ist, dass das Verschwinden des Frosches (Krit. I) am seltensten ausgelassen wird, während die Versprachlichung des Wiederfindens des Frosches (Krit. III) den Kindern die größten

Schwierigkeiten bereitet. Dieses Ergebnis kann damit erklärt werden, dass es sich bei der Suche nach dem Frosch (Krit. II) um eine recht arbiträre Folge von Episoden handelt, während dies beim Wiederfinden des Froschs (Krit. III) nicht der Fall ist. Das Mitnehmen des Froschs impliziert das zuvorige Finden, was umgekehrt nicht möglich ist.

Die Ergebnisse entsprechen jenen von Berman und Slobin (1994: 48), nach denen nur die Hälfte der untersuchten Vierjährigen in der Lage war, Kriterium III zu versprachlichen. Interessanterweise zeigten jene Kinder aber mehr Schwierigkeiten dabei, das zweite als das dritte Kriterium zu erfüllen – anders als in den hier vorliegenden Daten.¹¹

6.2 Sprachlich-narrative Analyse

Sequenzierung der zeitlichen Abfolge

Die Satzkonnectoren *dann* und *da* werden nicht nur von *allen* Kindern, die eine erzählende Wiedergabe produzierten, verwendet, sondern sie werden auch wesentlich *häufiger* von diesen Kindern eingesetzt als von den anderen Kindern. So verwenden fünf der sechs Kinder mit erzählender Wiedergabe den Konnektor *dann* und das verbleibende Kind setzt anstelle von *dann* dreimal den Konnektor (*und*) *da* in narrativer Funktion ein. Jene Kinder, die eher erzählende Wiedergaben produzierten, gebrauchen ebenfalls bis auf eines *dann* zur Sequenzierung (5 von 6 Kinder), allerdings insgesamt beinahe halb so häufig wie die Kinder mit erzählender Wiedergabe. Der Konnektor *da* mit narrativer Funktion findet sich hier nicht, deiktisch wird er 25 Mal benützt. In den beschreibenden Wiedergaben wird in drei Wiedergaben insgesamt 14 Mal der Konnektor *dann* eingesetzt (3 von 12 Kinder). In drei Wiedergaben wird auch *da* in narrativer Funktion verwendet (3 von 12 Kinder, insgesamt viermal). Deiktisches *da* findet sich 63 Mal.

Herstellung von Emotionalität

Zur Herstellung von Emotionalität werden zwar von gleich vielen Kindern in den verschiedenen Wiedergaben *evaluative Elemente* eingesetzt (jeweils vier Kinder), aber doppelt so oft von Kindern mit erzählenden als von jenen mit eher erzählenden Wiedergaben. Überraschenderweise gebrauchen auch die

¹¹ Allerdings mussten die Kinder in der Berman & Slobin-Studie die komplette Frogstory wiedergeben, während in der vorliegenden Untersuchung eine gekürzte Version verwendet wurde.

Kinder mit beschreibender Wiedergabe viele evaluative Ausdrücke; allerdings zeigt die Analyse, dass je nach Wiedergabeart unterschiedliche Formen evaluativer Ausdrücke verwendet werden: In den erzählenden Wiedergaben finden sich insgesamt 12 evaluative Elemente als Einschätzung über die inneren Zustände der Aktanten (in Form der Modalverben *wollen* und *dürfen*) sowie als Bewertung aus der Perspektive des*der Erzählenden (D28: »jetzt geht natuerlich raus«). Die Kinder mit eher erzählender Wiedergabe setzen insgesamt sechsmal evaluative Elemente in Form von Ausdrücken über den inneren Zustand der Aktanten (D31: »er glaubt das ist ein baum«, D06: »und weint«) sowie als Bewertung aus der Perspektive des*der Erzählenden (D06: »und da ist er ja der frosch«) ein (4 von 6 Kinder). Die vier Kinder mit beschreibenden Wiedergaben verwenden insgesamt zehn evaluative Ausdrücke (4 von 12 Kinder). Diese treten als *mental verbs* (*glauben, weinen, lachen*; vgl. Shatz et al. 1983) bzw. als Modalverben *müssen, wollen* und *mögen* auf. Auffällig dabei ist, dass *mental verbs* nur in den eher erzählenden bzw. beschreibenden Wiedergaben gebraucht werden, auch Modalverben sind hier häufiger. Dagegen werden nur in je einer erzählenden bzw. eher erzählenden Wiedergabe Bewertungen aus der Erzählperspektive vorgenommen. Dass in den beschreibenden Wiedergaben so häufig evaluative Elemente auftreten, ist sicherlich ein unerwartetes Ergebnis – würde man doch davon ausgehen, dass in diesen Wiedergaben auf Emotionalisierung weitgehend verzichtet wird. Im Prinzip trifft dies auch zu, denn bis auf evaluative Elemente in Form von Modalverben bzw. *mental verbs* fehlen größtenteils andere emotionale Verstärker wie Detaillierung und Individualisierung der Handelnden. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass die genannten evaluativen Elemente die frühesten sind, die in der kindlichen Sprachaneignung auftreten (vgl. Berman & Slobin 1994; Augst et al. 2007). Dieser Befund kann aber nur zutreffend sein, wenn man davon ausgeht, dass die Unterscheidung zwischen (eher) erzählenden und beschreibenden Wiedergaben einer Aneignungsreihenfolge entspricht. Nimmt man dagegen an, dass die Wahl zwischen den verschiedenen Wiedergabearten aufgrund der uneindeutigen narrativen Induzierung der bildlichen Vorlage getroffen wird, kann vermutet werden, dass eben dieser ambivalente narrative Charakter der Grund für die vereinzelte Verwendung narrativer Elemente auch in beschreibenden Wiedergaben ist.

Ein anderes Verfahren zur Herstellung von Emotionalität, die *Detaillierung*, wird in allen erzählenden Wiedergaben eingesetzt (6 von 6 Kinder, s. Transkript 1, Z. 113, 119, 121), in der Hälfte der eher erzählenden (3

von 6 Kinder) und in einem Drittel der beschreibenden Wiedergaben (4 von 12 Kinder). *Direkte Rede* wird wesentlich häufiger, nämlich doppelt so oft, und von mehr Kindern in erzählenden Wiedergaben (5 von 6 Kinder) als in eher erzählenden (3 von 6 Kinder) oder beschreibenden Wiedergaben verwendet (2 von 12 Kinder).¹² Ein einziges Kind mit erzählender Wiedergabe verwendet zusätzlich zu direkter Rede auch indirekte Rede (D29: »*die froeschefamilie@m sagt dass er uns immer wieder besuchen kommen darf*«). Eine *Individualisierung* der Aktant*innen wird in zwei erzählenden (2 von 6 Kinder) und einer eher erzählenden Wiedergabe eingesetzt (1 von 6 Kinder). Jeweils ein Kind pro Wiedergabeart setzt *Onomatopoetika* ein (z.B. D27: »*und dann ist platsch@o*«). Das Kind mit beschreibender Wiedergabe verwendet gleich vier *Onomatopoetika* (1 von 12 Kinder; D10 bspw.: »*wauwau@o reinschauen*«; »*bienen zzz@o*«). *Interjektionen* werden in je drei erzählenden bzw. beschreibenden Wiedergaben verwendet (3 von 6 bzw. 3 von 12 Kinder; s. Transkript 1, Z. 115).

Erzeugung von Spannung

Das wesentliche Mittel zur Erzeugung von Spannung, die *Markierung der Umschlagspunkte*, wird von den meisten Kindern mit erzählender Wiedergabe realisiert, die es auch am häufigsten einsetzen, und zwar mehr als doppelt so häufig als in den eher erzählenden Wiedergaben und wesentlich häufiger als in den beschreibenden. Im Detail zeigt sich, dass in drei erzählenden Wiedergaben Umschlagspunkte markiert werden (3 von 6 Kinder, z.B. D22: »*und dann ist der frosch ploetzlich verschwunden*«). In den eher erzählenden Wiedergaben werden in zwei Wiedergaben Umschlagspunkte markiert (2 von 6 Kinder) ebenso in einer einzigen beschreibenden Wiedergabe.

Überraschenderweise ergibt sich ein konträres Bild bezüglich der *szenischen Elemente (Prosodie, Gestik)*, die am häufigsten in den erzählenden und beschreibenden Wiedergaben sind. In fünf erzählenden Wiedergaben (5 von 6 Kinder) gestikulieren Kinder passend zum Geschichtenverlauf (Transkript 1, Z. 113; zur Nase greifen; Hände zum Mund führen, um Rufen zu verstärken; winken) und ein Kind setzt *Stimmmodulationen* ein (Transkript 1, Z. 104). Sieben Kinder mit beschreibenden Wiedergaben verwenden insgesamt neunmal szenische Elemente (7 von 12 Kinder). In zwei eher

¹² Ein Kind äußert zwar insgesamt viermal eine direkte Rede, sie ist jedoch inhaltlich dreimal identisch und einmal nur minimal davon abweichend.

erzählenden Wiedergaben treten szenische Elemente wie *Stimmmodulationen* dreimal auf (2 von 6 Kinder).

Für dieses unerwartete Ergebnis sind zwei Erklärungen denkbar: Ausgehend von der Annahme, dass die Art der Wiedergabe auf die Fortgeschrittenheit der Sprachaneignung schließen lässt, könnte man davon ausgehen, dass die weiter fortgeschrittenen Kinder (jene mit narrativer Wiedergabe) szenische Elemente zur narrativen Verstärkung ihrer Wiedergabe einsetzen. Die weniger weit fortgeschrittenen Kinder (jene mit beschreibender Wiedergabe) nützen szenische Elemente dagegen zur Kompensation, weil ihnen diverse sprachlich(-narrativ)e Mittel noch fehlen (vgl. Dobek et al. 2018: 70). Nimmt man dagegen an, dass die unterschiedlichen Wiedergabearten mit der unklaren narrativen Induzierung zu begründen sind, kann man die auch für das Vorhandensein evaluativer Elemente in beschreibenden Wiedergaben formulierte Erklärung heranziehen: Für die Kinder ist nicht eindeutig, ob sie beschreibend oder erzählend vorgehen sollen, weshalb sie Merkmale beider Wiedergabearten einsetzen.

Diskursiv-interaktive Mittel

An diskursiv-interaktiven Mitteln finden sich in zwei erzählenden (2 von 6 Kinder) und in drei eher erzählenden Wiedergaben (3 von 6 Kinder) *Schlussmarkierungen* (D28: »und da gehen sie dann wieder gemeinsam nach hause«; D04: »und der bub sagt zu ihnen auf wiedersehen«). Auffällig ist, dass die Schlussmarkierungen alle bis auf eine implizit erfolgen, denn nur Kind D13 löst seine Geschichte explizit auf (»das ist ein ende. aus«). Nur in einer erzählenden Wiedergabe findet sich einmalig eine Art *Titelgebung* (1 von 6 Kinder; s. Transkript 1, Z. 46/47: »von dem Thomas und den [*] Max«). *Lachen* aus narrativem Vergnügen kann in zwei erzählenden (2 von 6 Kinder) sowie in einer beschreibenden Wiedergabe (1 von 12 Kinder) festgestellt werden. Ein narrativer *Einstieg* erfolgt in zwei erzählenden Wiedergaben (s. Transkript 1, Z. 95), während in allen anderen direkt begonnen wird (s. Transkript 2, Z. 21).

Tempus

In allen Wiedergaben wird das Präsens am häufigsten gebraucht (Tab. 1). Das Präteritum ist in den beschreibenden Wiedergaben sehr selten, während es in den anderen Wiedergaben etwas häufiger ist. Die Verwendung des Perfekts ist dagegen in allen Wiedergaben in etwa gleich

häufig, allerdings ist der Anteil der Perfektformen in den eher erzählenden Wiedergaben im Vergleich zu den erzählenden Wiedergaben etwas höher, während in diesen dagegen etwas häufiger das Präteritum eingesetzt wird. Diese Ergebnisse korrespondieren mit jenen Bambergs (2011 [1987]: 148), wonach die von ihm untersuchten dreieinhalb bis vierjährigen Kinder zu 83% Präsens (hier im Durchschnitt 76%), zu 13% Perfekt (hier im Durchschnitt 10%) und zu 4% Präteritum (hier im Durchschnitt 4%) gebrauchen. Auch Berman (1988: 31) kommt zu dem Ergebnis, dass eine Vermischung der Tempora bei jüngeren Kindern die Normalität ist.

Im Detail zeigt sich, dass alle bis auf zwei Kinder mit erzählenden Wiedergaben das Präsens als Ankertempus verwenden; diese zwei Wiedergaben sind primär im Perfekt bzw. Präteritum gehalten. Fast alle Kinder mit erzählenden bzw. eher erzählenden Wiedergaben (jeweils 5 von 6 Kinder) setzen auch Vergangenheitstempora ein. Dies ist nur bei der Hälfte der beschreibenden Wiedergaben der Fall (6 von 12 Kinder). Hier treten häufig verblose Äußerungen auf; eine Wiedergabe besteht ausschließlich aus solchen.

Tab. 1: Tempusformen

Wiedergaben	Präsens	Perfekt	Präteritum
Erzählende	76%	9,9%	7,3%
Eher erzählende	73,2%	11,4%	5,4%
Beschreibende	77,4%	8,7%	0,4%

Die verwendeten Vergangenheitsformen werden primär eingesetzt, um spannende Stellen zu kennzeichnen: dreimal an der Stelle, an der der Frosch am Beginn weggeht (z.B. D05: »*und jetzt ist einfach fortgehuepft*«), fünfmal an der Stelle, an der Bub und Hund ins Wasser fallen (z.B. D13: »*und dann in die [*] wasser gefallen@m*«) sowie zweimal, wenn der Frosch am Ende gefunden wird (z.B. D31: »*sie haben die froschwaldfamilie gefunden*«). Dies steht im Gegensatz zur Verwendung des szenischen Präsens – insbesondere an Höhe- bzw. Umschlagspunkten – durch Erwachsene. Bei den Kindern scheint es noch kein szenisches, sondern nur ein deskriptives Präsens zu geben. Am Schluss bzw. als Abschluss wird das Perfekt dreimal verwendet (z.B. D07, Z. 131: »*und dann hat er sich einen frosch mitgenommen*«). Bei den meisten Verwendungen von Vergangenheitsformen ist ihre Funktion jedoch nicht erschließbar.

6.3 Syntaktische Komplexität und Größe des Wortschatzes

Obwohl die Kinder zum Erhebungszeitpunkt im Prinzip alle gleich alt waren (4;2–4;6 J.), zeigt sich eine deutliche Abstufung hinsichtlich der Größe des verwendeten Wortschatzes (Anzahl der Wörter, Tokens und Lemmata) in Verbindung mit der Art der Wiedergabe. So verwendeten die Kinder, die eine erzählende Wiedergabe produzierten, im Durchschnitt mehr Wörter, Lemmata und Tokens im Vergleich zu den Kindern mit beschreibenden Wiedergaben. Die Kinder, deren Wiedergaben eher erzählend waren, lagen in der Mitte (Tab. 2).

Auch die syntaktische Komplexität ist in den erzählenden Wiedergaben am größten und in den beschreibenden Wiedergaben am geringsten; dazwischen liegen die eher erzählenden Wiedergaben. Einzig die Anzahl der Äußerungen weicht von diesem Trend ab: Hier unterscheiden sich die beiden letzten Gruppen kaum voneinander, während wiederum die Kinder mit narrativer Wiedergabe vorne liegen.

Tab. 2: Syntaktische Komplexität und Größe des Wortschatzes¹³

Art der Wiedergabe	Äußerungen	Wörter	MLU (Wörter)	Lemmata	Tokens
Erzählende	29	156,8	5,5 (SA 1,8)	59	153,7
Eher erzählende	25,5	114,5	4,6 (SA 1,8)	49	110,2
Beschreibende	25,7	90,8	3,5 (SA 1,6)	42,7	88,5

6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Vergleich der Frogstory-Wiedergaben ergab sowohl interindividuelle als auch gruppenspezifische Unterschiede (vgl. Quasthoff 2012: 88; Stude 2015: 259). Die kindlichen Produkte weisen aber auch gewisse Ähnlichkeiten bzw. Parallelen bei der Verwendung bestimmter narrativer Mittel auf: Ein Teil der Kinder wählt einen erzählenden Zugang und setzt dabei verschiedene narrativ-sprachliche Mittel ein. Auch hinsichtlich inhaltlich-

¹³ MLU: Mean Length of Utterances; SA: Standardabweichung.

struktureller Aspekte (Vollständigkeit des Plots) sind diese Wiedergaben in höherem Maß narrativ. Andere Kinder wenden zwar einige narrative Mittel an, allerdings ist das Ausmaß geringer als bei erstgenannten Kindern, sodass diese Wiedergaben – in Abgrenzung zu den erzählenden – als *eher* erzählend bezeichnet werden. Auch diese Kinder geben den Plot vollständig wieder. Der dritte Teil der untersuchten Kindergruppe setzt sich aus jenen Kindern zusammen, deren Wiedergaben beschreibend sind und die dementsprechend kaum oder gar keine narrativen Merkmale einsetzen. Nicht alle dieser Kinder geben den Plot vollständig wieder.

Es wird deutlich, dass in Übereinstimmung mit der Art der Wiedergabe nicht nur bestimmte Kinder mehr narrative Mittel verwenden, sondern diese auch – beinahe durchgängig – häufiger einsetzen. Die untersuchten Vierjährigen sind also durchaus in der Lage, ihren Wiedergaben einen narrativen Charakter zu verleihen – jedoch trifft dies nicht auf alle Kinder zu. Insgesamt weisen die hier gewonnenen Ergebnisse in die Richtung, dass die untersuchten Kinder sich teilweise verhielten wie die jüngsten Kinder der Berman & Slobin-Studie mit drei Jahren (deskriptiv-deiktische Wiedergabestrategie, Wiedergabe der Geschehnisse als isolierte Ereignisse, uneinheitliche Tempusverwendung, Notwendigkeit diskursiver Unterstützung durch die Erhebungsperson), während die anderen Kinder Ähnlichkeiten mit den älteren Kindern aufweisen (Verkettung der Ereignisse und chronologische Markierung durch *dann*, Verwendung eines Ankertempus). Berman (1988: 490) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass die von ihr untersuchten Vierjährigen sich entweder wie die Dreijährigen oder wie die Fünfjährigen verhielten.

Auch die syntaktische Komplexität, der verwendete Wortschatz sowie die Textlänge offenbaren einen Zusammenhang mit der Art der Wiedergabe in dem Sinn, dass die erzählenden Wiedergaben umfangreicher und komplexer hinsichtlich der mittleren Äußerungslänge sind als die eher erzählenden Wiedergaben. Die deskriptiven Wiedergaben sind die kürzesten bzw. am wenigsten komplexesten.

Die präsentierte Analyse demonstriert, dass die Kinder die diversen Funktionen zur Erzeugung von Narrativität in unterschiedlichem Ausmaß erfüllen bzw. zu erfüllen im Stande sind. Am häufigsten setzen die Kinder Mittel zur Herstellung von Emotionalität ein. Dieses Ergebnis korrespondiert mit jenem von Berman & Slobin (1994), die für die Aneignung der Emotionalitätsherstellung u-kurvenförmige Verläufe annehmen, denn die von ihnen untersuchten Dreijährigen markieren ihre Wiedergaben stark

affektiv, anders als die neunjährigen Kinder (vgl. auch Augst et al. 2007). In geringerem Ausmaß werden Maßnahmen zur Spannungserzeugung oder diskursiv-interaktive Elemente von den Kindern gebraucht. Dieses Ergebnis könnte auf eine eventuell zugrundeliegende Aneignungsreihengfolge im Bereich der multiplen narrativen Qualifizierungsbereiche (vgl. Blaschitz 2014) hinweisen (vgl. auch Hudson & Shapiro 1991).

Im Vergleich erweisen sich primär die Kriterien Sequenzierung, Einsatz von Redewiedergabe, Detaillierung und Markierung der Umschlagspunkte als aussagekräftig. Bei diesen Kriterien lassen sich die größten Abweichungen zwischen den drei Kindergruppen feststellen, in dem Sinn, dass sie nicht nur von (wesentlich) mehr Kindern mit (eher) erzählender Wiedergaben gebraucht werden, sondern auch häufiger von diesen eingesetzt werden. In den beschreibenden Wiedergaben sind sie selten. Weniger aussagekräftig scheinen die Kriterien Individualisierung, Titelgebung, Schlussmarkierung, narratives Lachen und narrativer Einstieg in die Wiedergabe zu sein. Sie wurden insgesamt sehr wenig realisiert. Die Kriterien evaluative Elemente, Interjektionen, Onomatopoetika und Szenik sind in allen drei Wiedergabearten vorhanden – teilweise sogar gleich häufig in erzählenden und beschreibenden Wiedergaben. Als Erklärungen für diesen Umstand wurde einerseits eine Aneignungsreihenfolge vermutet (s. Abschnitt 6.2), in dem Sinn, dass diese (narrativen) Kriterien die ersten sind, über die die Kinder verfügen, sodass alle Kinder sie einsetzen (können). Andererseits kann angenommen werden, dass die unklare methodische Induzierung der Bildvorlage bei den Kindern eine Verwirrung auslöst, sodass sie – unabhängig von der primären Charakteristik ihrer Wiedergabe – narrative Elemente anwenden.

7 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat die Analyse von 24 Frogstory-Wiedergaben monolingualer deutschsprachiger Vierjähriger zum Thema. Er geht der Frage nach, wie ihre Wiedergaben charakterisiert werden können. Die Ergebnisse bestätigen zum Teil den in der einschlägigen Literatur häufig geäußerten Befund, wonach die ›typische‹ Reaktion bei der Elizitierung von Bildgeschichten die Bildbeschreibung ist. Die Hälfte der untersuchten Kinder produzierte tatsächlich Beschreibungen. Gleichzeitig widerlegen die Ergebnisse diesen Befund aber, denn die andere Hälfte der Wiedergaben

wies einen (eher) erzählenden Charakter auf. Das bedeutet nicht nur, dass Kinder bei der Elizitierung von Bildgeschichten durchaus auch narrativ agieren. Die Ergebnisse legen auch die Vermutung nahe, dass Kinder in diesem Alter schon *erzählen*, das heißt eine Wiedergabe narrativ gestalten, können. Auch dies wird in der Fachliteratur nicht einheitlich angenommen. Die vorliegenden Ergebnisse stützen demnach jene Befunde, die einen Fortschritt der Erzählfähigkeiten mit etwa vier Jahren annehmen, in dem Sinn, dass Kinder dann in der Lage sind, relativ komplexe Narrationen zu produzieren. Der Umstand, dass alle Kinder zum Erhebungszeitpunkt gleich alt waren, weist aber darauf hin, dass dieser Aneignungsfortschritt nicht bei allen Kindern gleichzeitig eintritt. Die Frage, ob die unterschiedlichen Wiedergabearten aus der unklaren narrativen Induzierung resultieren oder mit unterschiedlich weit fortgeschrittener Sprachaneignung begründet werden können, bleibt vorerst offen. Allerdings zeigt der Vergleich mit anderen im Rahmen des *INPUT*-Projekts gewonnenen Daten (vor allem Grammatik- und Wortschatztests), dass jene Kinder, die beschreibend vorgehen auch durchgehend und teilweise sogar signifikant schlechtere Ergebnisse bei den durchgeführten Tests erzielen (Korecky-Kröll et al. 2018). Diese Resultate deuten eher auf einen Zusammenhang zwischen der Art der Wiedergabe und der Fortgeschrittenheit der Sprachaneignung hin.

Der für die vorliegende Untersuchung festgestellte Aussagewert der verschiedenen Kriterien liefert wichtige Hinweise für weitere Analysen narrativer Texte und Diskurse. Ob er sich aber im Einzelnen und auch hinsichtlich unterschiedlicher narrativer Aufgabenstellungen bewähren wird, muss erst geprüft werden.

Eine weitere, jedoch erst in weiteren Publikationen im Detail zu ergründende Variable ist die des sozioökonomischen Status (SES) der Kinder bzw. ihrer Familien. Es wurde nämlich deutlich, dass die Kinder mit (eher) erzählenden Wiedergaben überwiegend aus Familien mit höherem SES stammten, während die Kinder mit beschreibenden Wiedergaben mehrheitlich Familien mit niedrigerem SES angehörten (vgl. Korecky-Kröll et al. 2018).

Die Gründe für die unterschiedlichen kindlichen Herangehensweisen bei der Wiedergabe der Bildgeschichte liegen neben den Spezifika der Wiedergabe elizitierter Bildgeschichten und ihren methodischen Implikationen natürlich auch an individuellen Faktoren (Motivation, Affinität zum Geschichtenerzählen, sonstiger sprachlicher Aneignungsstand etc.), die nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Dennoch verdeutlicht die

vorliegende Untersuchung, dass – entgegen der vorherrschenden Meinung hinsichtlich des narrativen Elizitierungspotenzials von Bildgeschichten – auch diese stark einschränkende Aufgabe interessante und wertvolle Einblicke in Teildimensionen der narrativen Fähigkeiten von Kindern liefern können. Nicht zuletzt ist dies von grundlegender Bedeutung für institutionelle Zusammenhänge wie den Kindergarten oder die Schule, in denen narrative Aufgaben einen besonders hohen Stellenwert einnehmen.

Literatur

- Akbulut, Muhammed. 2018. Zur Kritik an der Bildgeschichte. In Sabine Schmölder-Eibinger, Muhammed Akbulut & Daniela Rotter (Hrsg.), *Erzählen in der Zweitsprache Deutsch*, 77–94. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Aksu-Koç, Ayhan & Ageliki Nicolopoulou. 2015. Character Reference in Young Children's Narratives: A Crosslinguistic Comparison of English, Greek, and Turkish. *Lingua* 155. 62–84.
- Andresen, Helga. 2013. Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzährentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In Tabea Becker & Petra Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*, 19–38. Tübingen: Stauffenburg.
- Augst, Gerhard. 2010. Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In Torsten Steinhoff & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*, 63–95. Duisburg: Gilles&Francke.
- Augst, Gerhard, Katrin Disselhoff, Alexandra Henrich, Thorsten Pohl & Paul Völzing. 2007. *Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bamberg, Michael. 2011 [1987]. *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin: de Gruyter.
- Becker, Tabea. 2009. Erzährentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern. In Carmen Spiegel & Michael Krelle (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren in der Schule*, 64–81. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, Tabea. 2011 [2001]. *Kinder lernen erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, Tabea & Juliane Stude. 2017. *Erzählen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Berman, Ruth. 1988. On the ability to relate events in narrative. *Discourse processes* 11. 469–497.
- Berman, Ruth. 2014. Cross-linguistic comparisons in child language research. *Journal of Child Language* 41(S1). 26–37.
- Berman, Ruth & Dan I. Slobin (eds.). 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Erlbaum.
- Blaschitz, Verena. 2014. *Narrative Qualifizierung: Dimensionen ihrer Erfassung bei Zehnjährigen mit Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

- Boueke, Dietrich, Frieder Schüle, Hartmut Büscher, Evamaria Terhorst & Dagmar Wolf. 1995. *Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Wilhelm Fink.
- Bredel, Ursula. 2001. Ohne Worte: Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. *Didaktik Deutsch* 11. 4–21.
- Bredel, Ursula & Irene Piper. 2015. *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Czinger, Christine, Jan Oliver Rüdiger, Katharina Korecky-Kröll, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler. 2017. Inputfaktoren im DaZ-Erwerb von sukzessiv bilingualen Kindern mit L1 Türkisch. In Isabel Fuchs, Stefan Jeuk & Werner Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*, 15–34. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dannerer, Monika. 2012a. Routiniert vom ersten bis zum letzten Satz? Die Rolle von Textroutinen in der Erzählentwicklung von Jugendlichen. In Katrin Lehnen & Helmuth Feilke (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, 101–124. Frankfurt a. M.: Lang.
- Dannerer, Monika. 2012b. *Narrative Fähigkeiten und Individualität: mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika. 2016. Erzählungen (und) erzählen... vom Spracherwerb im Längsschnitt. In Barbara Hinger (Hrsg.), *Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht*, 13–49. Innsbruck: iup.
- de Beaugrande, Robert-Alain & Wolfgang U. Dressler. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Dobek, Neriman, Katharina Korecky-Kröll & Wolfgang U. Dressler. 2018. Wie erzählen austro-türkische Kindergartenkinder eine Bildgeschichte? In Sabine Schmölzer-Eibinger, Muhammed Akbulut & Daniela Rotter (Hrsg.), *Erzählen in der Zweitsprache Deutsch*, 53–74. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dressler, Wolfgang U. & Heinz K. Stark. 1997. Micro-Units and Macro-Units in Text Theory and in Investigations of Left- and Right-Brain-Damaged Patients. *Journal of Narrative and Life History* 7. 275–279.
- Ehlich, Konrad. 1983. Alltägliches Erzählen. In Willy Sanders & Klaus Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott: Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*, 128–150. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehlich, Konrad. 1996. Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In Ludger Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft: Ein Reader*, 214–231. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 2007a. Radio-Baby – oder von kindlicher Erzählfähigkeit. In Konrad Ehlich, *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3, 403–421. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 2007b. Erzählraum Schule – Ein kleines Plädoyer für eine alltägliche Kunst. In Konrad Ehlich, *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3, 423–426. Berlin: de Gruyter.

- Ehlich, Konrad. 2007c. Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Konrad Ehlich (in Zusammenarbeit mit Ursula Bredel, Birgitta Garne, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Tim McNamara, Hans H. Reich, Guido Schnieders, Jan D. ten Thije & Huub van den Bergh), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, 11–77. Berlin: BMBF.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1986. *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Grommes, Patrick. 2014. Erzählstruktur und Zeitausdruck in Texten mehrsprachiger Jugendlicher. In Bernt Ahrenholz & Patrick Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter*, 231–249. Berlin: de Gruyter.
- Guckelsberger, Susanne. 2008. Diskursive Basisqualifikation. In Konrad Ehlich, Ursula Bredel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*, 103–133. Berlin & Bonn: BMBF.
- Hickmann, Maya. 1987. The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory, in Maya Hickmann (ed.): *Social and functional approaches to language and thought*, 165–184. Orlando: Academic Press.
- Hoffmann, Ludger. 1989. Zur Bestimmung von Erzählfähigkeit. Am Beispiel zweitsprachlichen Erzählens. In Konrad Ehlich & Klaus R. Wagner (Hrsg.), *Erzähl-Erwerb*, 63–89. Frankfurt/Main; Wien [u.a.]: Lang
- Hoffmann, Ludger. 2018. Erzählen aus funktional-pragmatischer Perspektive. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48. 203–224.
- Hudson, Judith A. & Lauren R. Shapiro. 1991. From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In Allyssa MacCabe & Carole Peterson (eds.), *Developing narrative structure*, 89–136. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Klann-Delius, Gisela. 2016 [1999]. *Spracherwerb: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Korecky-Kröll, Katharina, Sabine Sommer-Lolei, Viktoria Templ, Maria Weichselbaum, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler. 2018. Plural variation in L1 and early L2 acquisition of German: social, dialectal and methodological factors. *CogniTextes* [Online] 17. <http://journals.openedition.org/cognitextes/974> (Abruf 20.1.2021).
- Labov, William & Joshua Waletzky. 1971. Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In Jens Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik: Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft*. Bd. 2, 78–126. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Maas, Utz & Ulrich Mehlem. 2003. *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Abschlussbericht des Projekts. Osnabrück: IMIS.
- MacWhinney, Brian. 2000 [1991]. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale: Erlbaum.
- Mayer, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

- Müller, Claudia. 2012. *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ninio, Anat & Catherine E. Snow. 1996. *Pragmatic development*. Boulder: Westview Press.
- Quasthoff, Uta. 1980. *Erzählen in Gesprächen: linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta. 2012. Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, 84–100. Hohengehren: Schneider.
- Rehbein, Jochen. 1980. Sequenzielles Erzählen: Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In Konrad Ehlich (Hrsg.), *Erzählen im Alltag*, 64–108. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rehbein, Jochen. 1984. Beschreiben, Berichten und Erzählen. In Konrad Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*, 66–124. Tübingen: Narr.
- Rehbein, Jochen. 1989. Biographiefragmente: Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation. In Rainer Kokemohr & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien 1*, 163–254. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Rehbein, Jochen. 2007. Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In Katharina Meng & Jochen Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*, 393–459. Münster: Waxmann.
- Shatz, Marilyn, Henry M. Wellman & Sharon Silber. 1983. The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition* 14. 301–321.
- Schmidlin, Regula. 1999. *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen*. Tübingen: Francke.
- Schüle, Frieder, Dagmar Wolf & Dietrich Boueke. 1995. Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In Jürgen Baurmann & Rüdiger Weingarten (Hrsg.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*, 243–269. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sodian, Beate & Susanne Kristen. 2010. Theory of Mind. In Britt M. Glatzeder, Vinod Goel & Albrecht v. Müller (eds.), *Towards a Theory of Thinking: Building Blocks for a Conceptual Framework*, 189–201. Berlin: Springer.
- Stude, Juliane. 2013. Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählerwerb – Welche Einsichten uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern. In Tabea Becker & Petra Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*, 53–72. Tübingen: Stauffenburg.
- Stude, Juliane. 2015. Kindlicher Erzählerwerb – Was wir schon wissen und was noch fehlt. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 3. 255–265.
- Topalović, Elvira & Benjamin Uhl. 2014. Linguistik des literarischen Erzählens. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 42(1). 26–49.
- Uhl, Benjamin. 2015. *Tempus - Narration - Medialität: eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Veneziano, Edy & Christian Hudelot. 2009. Explaining events in Narratives: The Impact of Scaffolding in 4 to 12 year old Children. *Psychology of Language and Communication* 13/1. 3–20.
- Vermeer, Anne & Joey Ceglarek. 2017. Development of qualifiers in children`s written stories. In Eliane Segers & Paul van den Broek (eds.), *Developmental Perspectives in Written Language and Literacy*, 237–255. Amsterdam: John Benjamins.
- Wieler, Petra. 2013. Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In Tabea Becker & Petra Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*, 255–278. Tübingen: Stauffenburg.
- Wortham, Stanton & Catherine R. Rhodes. 2015. Narratives Across Speech Events. In Anna de Fina & Alexandra Georgakopoulou (eds.), *The Handbook of Narrative Analysis*, 160–177. Malden, Mass. [u.a.]: Wiley Blackwell.

Anhang

a. Transkriptionskonventionen (CLAN)

Spezielle Kodierungen in der Transkriptionszeile

- & phonologisches Fragment, z.B. Lallen bei einem Kind (z.B. *CHI: &bababawawa)
- @g phonologisch abweichende Form: z.B. glau@g [: blau]
- @m morphologische Fehler, z.B. falscher Plural buesse@m, falsches Partizip begleitet@m
- [*] morphosyntaktische Fehler oder dialektale Ausdrucksweisen, die den Satz betreffen z.B. falsche Übereinstimmung zwischen Artikel und Nomen oder zwischen Subjekt und Verb oder bei Auslassung des Artikels
- @o Onomatopoetika (lautmalerische Wörter), z.B. wauwau@o, brrm@o, lalala@o

Unterbrechungen

- +//. Eigenunterbrechung
- +/. Unterbrechung durch jemand anderen
- +... Äußerung wird nicht fertig gesprochen
- +, Fortsetzung der eigenen Äußerung
- ++ Fortsetzung einer fremden Äußerung

Gleichzeitiges Sprechen

Zwei oder mehr Leute sprechen gleichzeitig: +< bei der zweiten (dritten etc.) Person, z.B.

*KG1: setzen sie sich bitte !

*EX2: +< oh vielen dank !

*CHI: +< aua !

Selbstkorrekturen

Kurze Selbstkorrekturen (1–2 Wörter): [//] markiert: z.B. *KG1: das glas [//] haeferl .

*KG1: < ich bin > [//] du bist einkaufen gegangen.

Mit < > wird der Skopus der Selbstkorrektur definiert, wenn sie mehr als ein Wort umfasst.

Wiederholungen

Innerhalb eines Satzes, die keine pragmatische Bedeutung (wie z.B. Betonung) haben: [/] (z.B. *KG1: das [/] das glas .)

Pausen

(kurz), ## (mittel), ### (lang)

b. Transkript 1 von Kind D07 (Erzählende Wiedergabe)

- | Z. | Sprecher*in | Äußerung |
|----|-------------|--|
| 46 | *CHI: | < von den > [/] von dem Thomas . |
| 47 | *CHI: | und den [*] Max . |
| 48 | *EX1: | ahaa [: aha] ! |
| 49 | *EX1: | ## also Max . |
| 50 | *EX1: | hallo frosch [=! fluestert] . |
| 51 | *EX1: | und wie [//] was is(t) noch [=! fluestert] ? |
| 52 | *CHI: | und dann [//] da is(t) der Thomas . |
| 53 | *CHI: | und da is(t) da [: der] frosch . |
| 54 | *EX1: | aah [: ah] [=! fluestert] . |
| 55 | *EX1: | genau . |
| 95 | *CHI: | der Thomas und der Max der frosch wir gingen in den wald . |

- 96 *EX1: hh !
- 97 *EX1: okay .
- 98 *CHI: 0 [=! quiekt] .
- 99 *EX1: mh .
- 100 *CHI: und dann kommt dann da schlaf(e)n der &ma
[//] Johannes .
- 101 *CHI: und da is(t) da [: der] &m schläft der .
- 102 *CHI: und broetzlich@g [: ploetzlich] is(t) der
fosch@g [: frosch] hinausgesprungen .
- 103 *EX1: hh woow [: wow] okay !
- 104 *CHI: und die such(e)n den alles [*] !
- 105 *EX1: hh ookaay [: okay] .
- 106 *CHI: ## und [/] # und dann ruf(e)n die da .
- 107 *CHI: &padamachdi .
- 108 *CHI: Johannes ruft +//.
- 109 *CHI: +, und foosch@g [: frosch] wo bis(t) du ?
- 110 *EX1: ooh [: oh] verstehe # okay .
- 111 *CHI: und dann is(t) wieda [: wieder] der mit
(de)m +...
- 112 *CHI: und das ruft er da hinein .
- 113 *CHI: und dann sucht er ihn das erdmaennchen in
die aug(e)n .
- 114 *EX1: +< 0 [=! lacht] .
- 115 *CHI: na waeh .
- 116 *EX1: 0 [=! lacht] .
- 117 *EX1: der is(t) aba [: aber] lustig .
- 118 *EX1: okaay [: okay] [=! fluestert] .
- 119 *CHI: und dann &flau [//] ruft er sie # am berg .
- 120 *CHI: und haltet sich hier an obwohl das nur ein
&scht [//] hirsch war .
- 121 *CHI: und dann laufte@m er mit Johannes .
- 122 *EX1: okaay [: okay] [=! fluestert] .

- 123 *CHI: und dann [/] dann haltet dich@g [: sich] .
- 124 *CHI: und luief@g [: lief] < in den > [/] in den see .
- 125 *EX1: aaah [: ah] okaay [: okay] [=! fluestert] .
- 126 *CHI: und dann kommt die .
- 127 *CHI: und dann is(t) da [: der] da [/] da trock(e)n geword(e)n .
- 128 *CHI: ## und dann [/] dann +/.
- 129 *EX1: da schon oda [: oder] da noch ?
- 130 *CHI: da [/] da .
- 131 *CHI: und dann [/] dann hat er sich einen fros@g [: frosch] mitgenommen .
- 132 *CHI: ## mmh aah [: ah] .
- 133 *PAR: # ja da hat a [: er] ihn schon .
- 134 *EX1: aah [: ah] verstehe .
- 135 *EX1: und da hat er ihn mitgenommen .
- 136 *EX1: huh iss [: ist es] zu ende ?
- 137 *CHI: 0 [=! nickt] .
- 138 *EX1: danke schoen .
- 139 *EX1: das war aba [: aber] eine ganz ganz tolle geschichte .

c. Transkript 2 von Kind D26 (Beschreibende Wiedergabe)

- | Z. | Sprecher*in | Äußerung |
|----|-------------|-------------------------|
| 15 | *EX2: | wer is(t) (den)n da ? |
| 16 | *EX2: | hm ? |
| 17 | *EX2: | genau . |
| 18 | *EX2: | da is(t) ein bub . |
| 19 | *EX2: | gell ? |
| 20 | *EX2: | und wer is(t) da noch ? |
| 21 | *CHI: | ein frosch . |
| 22 | *EX2: | genau . |

23 *EX2: ui und was passiert denn da ?
24 *EX2: hm ?
25 *EX2: # was macht +/.
26 *CHI: +< der schlaft +/.
27 *EX2: genau .
28 *CHI: +, und [/] und +/.
29 *EX2: der schlaft .
30 *CHI: +, und er geht raus .
31 *EX2: genau .
32 *CHI: 0 [=! kichert] .
33 *EX2: jaa [: ja] .
34 *EX2: und dann ?
35 *EX2: was is(t) dann ?
36 *CHI: ## is(t) nimma [: nimmer] # da .
37 *EX2: genau .
38 *EX2: der is(t) nimma [: nimmer] da .
39 *EX2: und ?
40 *CHI: der hund is(t) da drin kopf !
41 *EX2: genau .
42 *EX2: und was mach(e)n die ?
43 *EX2: die such(e)n den frosch .
44 *EX2: gell ?
45 *CHI: mhm .
46 *EX2: stimmt .
47 *EX2: jaa [: ja] .
48 *EX2: und # wo such(e)n sie denn ueberall ?
49 *EX2: hm ?
50 *CHI: diredu@c .
51 *EX2: genau .
52 *EX2: da drauss(e)n such(e)n sie .

- 53 *EX2: ja !
- 54 *EX2: da is(t) auch ein frosch .
- 55 *EX2: genau .
- 56 *EX2: der schaut auch zu .
- 57 *EX2: jetzt hamma [: haben wir] ganz viele
froesche .
- 58 *EX2: nur der in der geschichte is(t) weg .
- 59 *EX2: gell ?
- 60 *EX2: # uiii [: ui] .
- 61 *EX2: und ?
- 62 *EX2: was passiert da ?
- 63 *CHI: +< ein stinkbaer [*] .
- 64 *EX2: mhm .
- 65 *CHI: da is(t) eine mauus [: maus] .
- 66 *EX2: ja so was wie eine maus wuerd(e) ich sag(e)n
+//.
- 67 *EX2: oda [: oder] ein maulwurf ja .
- 68 *EX2: irgendsowas .
- 69 *EX2: genau .
- 70 *EX2: ## uund [: und] dann ?
- 71 *EX2: sollma [: sollen wir] weitaschaun [:
weeterschauen] ?
- 72 *EX2: ui und was passiert denn da ?
- 73 *EX2: hm ?
- 74 *CHI: hehehe [=! lacht] .
- 75 *CHI: der is(t) ob(e)n rum .
- 76 *CHI: der hund is(t) in hose .
- 77 *EX2: genau .
- 78 *EX2: der is(t) da obm [: oben] ja .
- 79 *EX2: hilfe .
- 80 *EX2: bei dem hirsch ob(e)n is(t) er gell ?
- 81 *EX2: ui .

- 82 *CHI: +< und der hund +//.
83 *EX2: und der hund ?
84 *EX2: schaum [: schauen wir] +/.
85 *CHI: der hund is(t) in do@g [: der] hose .
86 *EX2: der is(t) &un +//.
87 *EX2: ja .
88 *EX2: der [//] also ich glaub(e) der is(t) da .
89 *EX2: und da is(t) der hund noch # versteckt .
90 *EX2: ui und was passiert d(en)n da hm ?
91 *CHI: die fall(e)n krunta@g [: runter] .
92 *EX2: genau .
93 *EX2: hh !
94 *EX2: ui und dann ?
95 *EX2: wo fall(e)n sie hin ?
96 *CHI: der is(t) ausrutscht im wassa [: wasser] .
97 *EX2: genau .
98 *EX2: platsch@o ins wassa [: wasser] hinein .
99 *EX2: genau .
100 *EX2: und dann ?
101 *EX2: # schau mal .
102 *EX2: wer ist denn da ?
103 *EX2: ## hm ?
104 *CHI: der frosch .
105 *EX2: genau .
106 *CHI: die froeschn@m wohnt [*] da .
107 *EX2: genau .
108 *EX2: und da sind viele .
109 *EX2: gell ?
110 *CHI: glaub(e) babyfroschn@m .
111 *EX2: genau .

- 112 *EX2: uiii [: ui] .
- 113 *EX2: und schau mal .
- 114 *EX2: was passiert (den)n da jetzt ?
- 115 *CHI: 0 [=! zeigt auf das Bild] .
- 116 *EX2: ## hm ?
- 117 *EX2: was macht der bub ?
- 118 *CHI: 0 [=! zeigt auf das Bild] .
- 119 *EX2: ## mhm .
- 120 *EX2: genau .
- 121 *CHI: 0 [=! zeigt auf das Bild] .
- 122 *EX2: hm ?
- 123 *CHI: und jetzt is(t) der da &kauu .
- 124 *CHI: jetz(t) is(t) der ka@g [: da] .
- 125 *EX2: genau .
- 126 *EX2: der hat einen frosch mitgenommen .
- 127 *EX2: und sagt babaa [: baba] # zu den
froesch(e)n .
- 128 *EX2: jetzt darf a [: er] wieda [: wieder] einen
hab(e)n .
- 129 *EX2: weil a [: er] so lieb war zum frosch .
- 130 *EX2: hm ?
- 131 *EX2: okay .
- 132 *EX2: supa [: super] hast du das gemacht .
- 133 *EX2: dann simma [: sind wir] schon fertig .