

Ohlhus, Sören

Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 33 (2011) 2, S. 231-249

urn:nbn:de:0111-opus-86172



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb

Sören Ohlhus

In rekonstruktiven Analysen von Erzählinteraktionen einer Grundschülerin behandelt der Beitrag den Erwerb mündlicher Erzählfähigkeiten unter dem Aspekt der Ressourcen, die Kindern im Erwerbsprozess zur Verfügung stehen. Betrachtet werden im Vergleich von Erlebnis- und Phantasieerzählungen zum einen interaktive Unterstützungsleistungen erwachsener Zuhörer, zum anderen die Rolle literarischer Modelle des Erzählens. Diese Erwerbsressourcen werden genrespezifisch genutzt. Aus ihrer unterschiedlichen Wirkungsweise sowie ihrer Zugänglichkeit lässt sich Aufschluss gewinnen über genrespezifische Erwerbsprozesse im Bereich des Erzählens.

Genres, Kontexte und Ressourcen im Erwerb mündlicher Erzählfähigkeiten

Das Erzählen ist als ontogenetische frühe Form der satzübergreifenden Sprachproduktion von besonderem Interesse für die Erforschung des Erwerbs von Diskursfähigkeiten. Die Entwicklung narrativer Kompetenzen wird deshalb nicht selten als ein Prototyp diskursiver Entwicklungsprozesse aufgefasst. Aus dem Fokus gerät dabei zuweilen die grosse Vielfalt narrativer Praktiken nicht allein etwa im Vergleich mündlichen und schriftlichen Erzählens, sondern auch im Bereich der Mündlichkeit. Im sprachlichen Alltag (aber nicht zuletzt auch bei der Erhebung von Erzählungen für Erwerbsstudien) finden sich zahlreiche unterschiedliche Kontexte, die je besondere Funktionalitäten des Erzählens hervorbringen und erfordern und nicht zuletzt über die Ausdifferenzierung narrativer Genres Auswirkungen auf den strukturellen Aufbau der jeweils angemessenen Art des Erzählens zeitigen (vgl. Ervin-Tripp & Küntay, 1997). Mit Blick auf den Erwerb gilt es daher der Frage nachzugehen, welche spezifischen Erwerbsbedingungen die Entwicklung solcher narrativen Genres prägen, d.h. auf welche Ressourcen für die Entwicklung Kinder in der Auseinandersetzung mit diesen Erzählformen zurückgreifen können.

Im folgenden Beitrag soll deshalb ein differenzierender Blick auf den Erwerb von Erzählfähigkeiten geworfen werden. Es geht mir darum, an Beispielen mündlicher Erzählungen eines Kindes zu rekonstruieren, welche kontextuellen und sprachlichen Charakteristika unterschiedliche Formen des Erzählens auszeichnen. Ausgehend von diesen Charakteristika lassen sich die Anforderungen darstellen, die die jeweilige Erzählform an die Erzählerin stellt. Dieser Anforderungen wiederum lenken den Blick auf die Ressourcen, auf die bei ihrer Bewältigung – und letztlich im Erwerb narrativer Fähigkeiten – zurückgegriffen werden kann.

Nachdem in der Forschung zum mündlichen Erzählerwerb lange Zeit je bestimmte Formen des Erzählens stellvertretend für die Entwicklung einer umfassenden Erzählkompetenz untersucht wurden (etwa Erzählungen persönlicher Erlebnisse bei Peterson & McCabe (1983) oder Hausendorf & Quasthoff (1996), zumeist aber Erzählungen nach Bildergeschichten, vgl. Berman & Slobin (1994b); Boueke, Schüle, Böscher, Terhorst & Wolf (1995); Schmidlin (1999)), wächst seit der Mitte der 1990-Jahre das Interesse an der Varianz narrativer Formen und an der Rolle narrativer Genres und kontextueller Bedingungen des Erzählens in der Entwicklung narrativer Kompetenzen.

So vergleicht Becker (2001) in ihrer Studie «Kinder lernen Erzählen» zum Erzählerwerb von fünf- bis neunjährigen Kindern die «primärproduktiven» Erzählformen Phantasie- und Erlebniserzählung mit den «reproduktiven» Formen des Erzählens einer Bildergeschichte und der Nacherzählung nach einer sprachlichen Vorlage. Zwischen den einzelnen Erzählformen stellt Becker dabei deutliche Unterschiede im Erwerbsverlauf fest. Dies gilt sowohl für die globale Struktur der Erzählungen als auch für die Verwendung typischer sprachlicher Mittel etwa zur affektiven Markierung innerhalb der Erzählung. Danach weisen Erlebniserzählungen bereits bei fünfjährigen Kindern im Vergleich zu den anderen Erzählformen relativ ausgebaute narrative Strukturen auf, was Becker (2001) mit der Vertrautheit dieses Genres aus dem Alltag der Kinder in Zusammenhang bringt (2001). Im weiteren Verlauf der Entwicklung zeigen dann aber insbesondere Nacherzählungen, aber auch Phantasie- und Bildergeschichten einen deutlich stärkeren erzählstrukturellen und sprachlichen Ausbau.¹

Ursachen für eine solche Ausdifferenzierung narrativer Erwerbsverläufe sucht etwa Berman (1995, 2004) in einer ähnlich angelegten vergleichenden Untersuchung narrativer Formen in der Ausprägung von Kontextfaktoren, die den Prozess des Erzählens beeinflussen (d.h. stützen bzw. erschweren). Hierzu gehören etwa interaktive Unterstützungen durch (erwachsene) Zuhörer und Zuhörerinnen oder die Komplexität der der Erzählaufgabe zu Grunde liegenden Geschichte (kontrollierbar in der Erzählung nach Bildergeschichten). Zusammengefasst kommt Berman auf eine offene Liste von nicht weniger als 15 Kontextfaktoren, die neben den genannten Aspekten etwa den der medial mündlichen respektive schriftlichen Realisierung der Erzählungen oder die Beanspruchung der Gedächtnisleistung durch die jeweilige Geschichte

enthalten. Auch die Frage, ob es sich um eine fiktionale Erzählung handelt oder nicht, wird als Einfluss auf die narrative Strukturierungsleistung genannt (Berman, 1995, S. 298). Alle diese Faktoren können die Struktur der Erzählung beeinflussen, indem sie die Schwierigkeit der mit ihr verbundenen kommunikativen, kognitiven und/oder sprachlichen Aufgaben erhöhen bzw. senken – und so zu einer ontogenetisch früheren bzw. späteren Bewältigung der Erzählaufgabe führen.

Ein regelhafter Zusammenhang von Kontextfaktoren und der Entwicklung unterschiedlicher Formen des Erzählens ist damit allerdings nur angedeutet. Zum einen ist teils nur schwer zu bestimmen, wie die aufgeführten Kontextfaktoren und ihre Ausprägungen in typischen Erzählkonstellationen (etwa in bestimmten narrativen Genres) zusammenspielen, um ein bestimmtes «Aufgabenprofil» zu erzeugen. Zum anderen wird mit der Feststellung von Kontextfaktoren noch kein systematischer Zusammenhang zum Erwerbsprozess und seiner Ausdifferenzierung geschaffen.

Ein Ansatz, bestimmte «Kontextfaktoren» zusammenzufassen und in ihrer Wirksamkeit als «Ressourcen» des Diskurs- und Texterwerbs zu betrachten, findet sich bei Quasthoff (2011). Quasthoff verfolgt die Frage, auf welche äusseren Einflüsse Erwerbsprozesse im Bereich satzübergreifender Einheiten in Mündlichkeit wie Schriftlichkeit zurückzuführen sind, und macht in der Rekonstruktion interaktiver Muster drei Klassen «externer Ressourcen» aus:

«Kinder nutzen unterschiedliche Arten von externen Ressourcen im Aufbau von globaler Kompetenz im Schriftlichen und Mündlichen:

1. *Das interaktiv Zug um Zug fein abgestimmte Discourse Acquisition Support System (DASS) als Nebeneffekt der kommunikativ motivierten Zusammenarbeit von Kind und Erwachsenem im Dialog;*
2. *Die sprachlichen und strukturellen globalen Modelle für die gesamte Diskurs-einheit, die in unterschiedlichem Grade interaktiv eingebettet sind: vom durchgängig vorgelesenen oder gar medial präsentierten Text über die Vorlese-Interaktion bis zu der Übernahme einer diskursiven Einheit durch den erwachsenen Zuhörer im Gesprächszuschnitt auf das Kind.*
3. *Explizite und damit meta-sprachliche Anleitungen zum Produzieren entsprechender Einheiten, die grössere Anforderungen an interne Ressourcen zu stellen scheinen.»* (Quasthoff, 2011, S. 248)

Es sind v.a. die unter (1) und (2) genannten externen Ressourcen, die im Folgenden in ihrem Zusammenhang zur mündlichen Realisierung bestimmter Erzählgenres genauer untersucht werden sollen.

Unter dem in (1) genannten «Discourse Acquisition Support System» (DASS) ist dabei ein auf die Fähigkeiten kindlicher Sprecher und Sprecherinnen abgestimmtes System interaktiver Unterstützungsleistungen zu verstehen, durch

das erwachsene Zuhörer und Zuhörerinnen den Erfolg der Durchführung etwa einer Erzählung gewährleisten und dabei das Kind bei der Bewältigung struktureller Aufgaben im Diskurs stützen. Die Grundlage für eine Rekonstruktion solcher Unterstützungsleistungen bildet die Betrachtung mündlicher Erzählungen als «Diskurseinheiten» (Wald, 1978), an deren erfolgreicher Realisierung sowohl Erzähler als auch Zuhörer systematisch beteiligt sind. Die Nutzung der grundsätzlichen Kooperativität mündlicher Erzählprozesse als ein «Discourse Acquisition Support System» (DASS) wurde von Hausendorf und Quasthoff (1996, 2005) beschrieben. Es beruht auf der Kooperation erwachsener und kompetenter Zuhörer und Zuhörerinnen bei der Realisierung (narrativer) Diskurseinheiten, die dort aktiv eingreifen, wo ihr kindliches Gegenüber strukturelle Anforderungen der globalen Einheit (noch) verfehlt, um gemeinsam zu einer erfolgreichen Realisierung der Einheit zu gelangen. Aus der Blickrichtung des Erwerbs können solche Beteiligungen von Erwachsenen zugleich als eine Art des *scaffolding* (Bruner, 1985) beschrieben werden, bei dem die kommunikativen und interaktiven Aufgaben auf die Fähigkeiten des Kindes zugeschnitten und damit zugleich die Erwartungen verdeutlicht werden, die kompetente Sprecher mit einem bestimmten diskursiven Genre verbinden (vgl. Hausendorf & Quasthoff, 1996, 2005). Die von Hausendorf und Quasthoff (1996) beschriebenen Unterstützungsmechanismen reichen von einer Explikation der Erzählaufforderung über lokale Nachfragen zur Bearbeitung einzelner inhaltlicher Aspekte der Erzählung bis zur Übernahme der Erzählung durch die Erwachsenen. Der Gebrauch dieser Verfahren durch die erwachsenen Zuhörer erfolgt dabei einem alters- bzw. kompetenzspezifischen Zuschnitt auf die jeweiligen kindlichen Erzähler. In einem Tagesvergleich bei gleichen Erzählaufgaben lässt sich zudem beim zweiten Versuch ein Zuwachs narrativer Selbständigkeit der Kinder im Einklang mit vorherigen Unterstützungsleistungen nachweisen.

Die Realisierung dieser Unterstützungsleistungen kann sich – je nach dem narrativen Genre, an dessen Realisierung sich Erzähler und Zuhörer beteiligen – im Einzelnen sehr unterscheiden. Im Vergleich mündlicher Erlebnis- und Phantasieerzählungen finden etwa Kern und Quasthoff (2005) jeweils genrespezifische interaktive Unterstützungssequenzen, die als Reflex sowohl der kontextuellen Einbettung als auch der genrespezifischen Erzählstrukturen gedeutet werden. Die Besonderheiten der interaktiven Strukturierung narrativer Genres stehen nicht zuletzt in einem Zusammenhang mit der schriftlichen Realisierung dieser Genres im Grundschulalter: Der «Übergang» ins schriftliche Erzählen scheint den Kindern bei der stärker interaktiv geprägten Erlebnis-erzählung im Allgemeinen schwerer zu fallen als bei der Phantasieerzählung (vgl. Ohlhus & Quasthoff, 2005). – Bislang gibt es nur wenige Studien, die die Wirkung literarischer Rezeption auf die *mündliche* Erzählentwicklung thematisieren (s. etwa die Fallstudien in Fox, 1993). Ihren Einfluss auf das Schreiben rekonstruiert etwa Bertschi-Kaufmann (2003) mittels «Lesetagebüchern» oder Wardetzky

(1992) anhand der Struktur schriftlicher Märchen von Kindern.

In den folgenden Abschnitten möchte ich anhand dreier Erzählungen eines Kindes – zweier Erlebniserzählungen und einer Phantasieerzählung – den Einfluss von interaktiven Mustern einerseits und literarischen Modellen andererseits als Ressourcen des Erzählens und seines Erwerbs darstellen, wie er sich aufgrund der Erzähltexte für die jeweiligen Genres rekonstruieren lässt.

Zu den verwendeten Daten

Um dem Einfluss kontextueller Faktoren und ihrer genrespezifischen Nutzung als Ressourcen in der Erzählentwicklung nachzugehen, möchte ich im Folgenden mündliche Erlebnis- und Phantasieerzählungen eines Mädchens betrachten, die kurz nach ihrer Einschulung bzw. zu Beginn des zweiten Schuljahrs erhoben wurden. Diese Daten sind Teil einer längsschnittlichen Erhebung mündlicher und schriftlicher Erzählungen und Erklärungen, die im Rahmen der Forschungsprojekte «Diskursfähigkeiten als sprachliche Sozialisation» (DASS) und «Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen» (OLDER) in zwei Grundschulklassen vom ersten bis zum dritten Schuljahr durchgeführt wurde.²

Die mündlichen Erzählungen wurden jeweils in Gesprächen von Erwachsenen mit einem bzw. zwei Kindern erhoben. Mit der Wahl der beiden narrativen Genres wurde das Ziel verfolgt, eine alltagsnahe, mündlich geprägte Form des Erzählens (die Erlebniserzählung) mit einer Erzählform vergleichen zu können, die einerseits durch ihre Nähe zum literarischen Erzählen schriftlich geprägt ist und andererseits (aus diesem Grund) eine Nähe zu schulischen Formen der Kommunikation aufweist.

Diese Charakterisierung der beiden Erzählgenres lässt sich auch in den erhobenen Erzählinteraktionen rekonstruieren (Ohlhus, 2011): Die Erhebung der *Erlebniserzählungen* fand in einer Situation mit einem Erwachsenen bzw. einer Erwachsenen und zwei Kindern statt, in der durch das Vorlesen einer Geschichte ein Thema etabliert wurde, zu dem im Anschluss auch die Kinder eigene Erlebnisse beitragen sollten. Das Erzählen erfolgte also als Teil eines Gespräches und interaktiv eng in dieses eingebettet.

Bei der Erhebung der *Phantasieerzählungen* sassen sich je ein Kind und eine erwachsene ZuhörerIn bzw. ein erwachsener Zuhörer gegenüber. In diesem Setting wurde den Kindern die Aufgabe gestellt, eine Erzählung fortzusetzen, die die Erwachsenen mit dem Impuls «Es war einmal ein kleines Mädchen/ein kleiner Junge, das/der konnte sich verwandeln. Und plötzlich, eines Tages passierte etwas.» einleiteten. Zwar wurden auch die Phantasieerzählungen interaktiv realisiert, durch den Charakter der Aufgabenstellung allerdings gab es in diesem Setting eine deutlichere Präferenz für eine quasi-monologische Durchführung der Erzählung durch die Kinder. In der im Erzählimpuls verwendeten

Märchenformel kann zudem eine Kontextualisierung literarischen Erzählens gesehen werden, durch die nicht nur bestimmte Themen und Handlungsverläufe, sondern auch ein bestimmter «Ton» der Erzählung für das Folgende nahegelegt wird.

Die Effekte, die diese genrespezifischen Konstellationen auf die Realisierung narrativer Strukturen und auf die Nutzung möglicher Erwerbsressourcen zeitigen, sollen in den folgenden beiden Abschnitten zunächst für die Erlebniserzählung und nachfolgend für die Phantasieerzählung rekonstruiert werden.

Interaktive Prägung der Erzählstruktur in der Erlebniserzählung

Als Beispiele für das Zusammenspiel interaktiver Muster und narrativer Strukturierung sollen in diesem Abschnitt zwei Erlebniserzählungen dienen, die Tiara (Pseudonym) zu Beginn des ersten bzw. zweiten Schuljahrs erzählt hat.

Beispiel (B1) zeigt ihre Erlebniserzählung aus der ersten Klasse. Die Erwachsene (E) hat zuvor eine Geschichte über einen Hund vorgelesen, über die sie sich mit Tiara (Ti) und ihrer Klassenkameradin Lisa (Li) unterhalten hat. Mit der Frage an Li «Ist dir auch mal sowas passiert» leitet sie nun die die nächste Gesprächsphase ein, in der es um die Erlebnisse der Kinder gehen soll.

(B1) Kucki, das Meerschweinchen (E: Erwachsene; Li: Lisa; Ti: Tiara)³

- 01 E ist dir sowas AUCH schon mal passiert?
 Li 'HM'hm;(.)
 ((LI schüttelt den Kopf))
 E mit ANDeren tieren,(-)
- 05 Li SUsi hat das noch nicht gemAcht;(-)
 E SUsi ist dein hUnd,(.)
 ((I nickt))
 Li HM=hm,(-)
 ((LI nickt))
- 10 E wie macht das
 Ti aber mein KUcki ist schon mal AUsgebrochen,(.)
 und der HAT dann-(-)
 der hat dann e mal ein BRÖTchen (hin gefAllen is),=
 =hat er sich das in den KÄfig mit reingenommen;(-)
- 15 E und wer IST dein kucki?
 Ti ein GANZ schlimmes klEInes mEErschweinchen;(-)
 E ein GANZ schlimmes klEInes meerschweinchen,(.)
 ((lacht))
 und der ist AUSgebrochen?(-)
- 20 T JA;(-)
 und DANN,(-)
 und DANN,(-)
 und DANN hat Opa,(-)
 weil opa seine brötchen im prinzip geSCHÄLT hat und nachdem

- 25 ()dann hat er opas BRÖTchen angeknabbert;(—)
 E OH;(1.7)
 hat er HUNger gehabt; hm,(.)
 Ti HM=hm,(-)
 ((TI nicht))

Der Ausschnitt gibt ein typisches Beispiel für die interaktive Prägung einer konversationell eingebetteten Erlebniserzählung. Die Realisierung der narrativen Diskurseinheit lässt sich in fünf Abschnitte gliedern:

- In einer Reihe lokaler Frage-Antwort-Sequenzen wird zunächst erkundet, ob die Kinder eine thematisch anschlussfähige Geschichte zu erzählen haben (Zeilen 1–10; E richtet sich hier zunächst an Tiaras Klassenkameradin Lisa);
- Tiara steigt sodann mit einer Thematisierung und Durchführung einer – sehr knapp gehaltenen – Erzählung ein (Zeilen 11–14);
- in einer lokalen Sequenz wird sodann die Identität des Protagonisten «Kucki» als eine Art nachträgliche «Orientierung» im Sinne Labovs und Waletzky (1973) geklärt (Zeilen 15–18);
- auf eine entsprechende Frage Es setzt Ti darauf hin zu einem zweiten satzübergreifenden Beitrag an, in dem sie dem bereits umrissenen Geschehen weitere Details (Opas Brötchen, anknabbern) hinzufügt und ihre Erzählung so weiter elaboriert (Zeilen 20–25);
- eine abschliessende Evaluation der Geschichte wird wieder in einer lokalen Frage-Antwort-Sequenz realisiert, in der E Ti eine Vermutung über die Motivation Kuckis zur Ratifizierung vorlegt (Zeilen 26–29).

Neben der Erzählerin Tiara hat an der Durchführung der Erzählung also auch ihre erwachsene ZuhörerIn einen wichtigen Anteil, indem sie – ohne dabei ihre Rolle als ZuhörerIn zu verlassen – durch ihre Fragen in den Prozess des Erzählens eingreift und auf diese Art Tiara auf die Realisierung bestimmter inhaltlicher Aspekte ihrer Erzählung hinlenkt. Den möglichen Effekt einer solchen interaktiven Erwerbsressource kann man sich anhand von Tiaras Erlebniserzählung vom Beginn des zweiten Schuljahrs vor Augen führen, die hier als Beispiel (B2) wiedergegeben wird. Zwischen dieser Erzählung und der aus (B1) liegen zwölf Monate und das gesamte erste Schuljahr.

In der vorangegangenen Gesprächsphase hat die Erwachsene E den Kindern eine Geschichte vorgelesen, in der ein Kind beim Fernsehen ein Geräusch hört und sich darauf hin fürchtet. Im Anschluss an das Vorlesen werden mit den Kindern mögliche Auflösungen dieser Geschichte diskutiert, bevor E (in Zeile 1 des Beispiels) auf ähnliche Erfahrungen der Kinder zu sprechen kommt.

(B2) Spinne (E: Erwachsene; A: Anke; Ti: Tiara)

- 01 E habt IHR denn schon mal angst gehabt?(-)
 A JA;(-)
 E [JA?
 Ti [hm=hm;
 05 (-)
 E wann DENN;(—)
 Ti <<nachdenklich>ich habe ANGST gehabt,>
 (1.0)
 als mh (all) meine eltern WEGgefahren waren,(-)
 10 ich hab AUCH fernseh geguckt,=
 E =hm,(—)
 Ti und(-)
 aber ich hab kein geRÄUSCH gehört,
 (1.8)
 15 ich bin dann(-) RAUSgegangen,(-)
 und hab da nen bisschen geSPIELT,(—)
 und meine cousIns haben mich erSCHRECKT;(—)
 die waren nämlich auf=n BAUM geklettert,(-)
 und hatten so ein NETZ runtergehängt,(-)
 20 und da drin hatten die so ne SPINne,(-)
 die so hm AUSsah,(.)
 als wär die ECHT;=
 E hh.
 Ti und dann bin ich immer über den fAden von der SPINne gestolpert;
 25 und dann haben die die SPINne so gespielt;
 <<mit verstellter Stimme>HA ha ha;:(.)
 ich HAB dich gleich;>=
 E =oh;;;(.)
 das ist aber auch GANZ gemEin;
 30 haha [ha;
 Ti [haha;(-)

In der Erzählung, die Tiara ab Zeile 7 an die Frage Es anschliesst, spielen die interaktiven Beiträge der erwachsenen Zuhörerin, anders als im Beispiel (B1), nur eine untergeordnete Rolle beim Aufbau der globalen Struktur. In den Zeilen 11 und 23 finden sich Hörersignale, die die höreseiteige Mitkonstruktion belegen, aber nicht – etwa durch Fragen – inhaltlich in den Verlauf von Tiaras Erzählung eingreifen. Darüber hinaus gehende Äusserungen Es finden sich nur im Einstieg der Diskurseinheit (Zeilen 1–6) sowie bei ihrem Abschluss in den Zeilen 28–30, wo mit der Verbalisierung einer Bewertung des Geschehens der Erfolg der Erzählung interaktiv ratifiziert wird.

Die sich zwischen diesen Phasen erstreckende Durchführung der Diskurseinheit wird allein durch ihre Erzählerin Tiara geleistet.⁴ Hierin allein kann man nun schon einen Fortschritt gegenüber ihrer Erzählung aus (B1) erkennen. Besonders interessant ist aber, dass sich Tiara beim internen Aufbau ihrer Erzählung an einem Muster orientiert, dass dem der interaktiven Strukturierung in (B1) weitgehend entspricht:

- Im ersten Teil ihrer Erzählung grenzt Tiara zunächst ihre eigene Geschichte von der zuvor vorgelesenen ab (Zeilen 7–14).
- Auf eine längere Pause folgt in den Zeilen 15–17 eine erste, komprimierte Darstellung der Ereignisse (abgeschlossen durch fallende Intonationskontur am Ende von Zeile 17).
- In den Zeilen 19–22 wird die Erzählung weiter detailliert; Tiara geht noch einmal vor den bereits verbalisierten Höhepunkt (das Erschrecken) zurück und schildert seine Vorgeschichte nun aus der Perspektive ihrer Cousins. Mit der Herausstellung des authentischen Eindrucks, den die falsche Spinne macht, schliesst sie in den Zeilen 21 und 22 gleichsam wieder an diesen Höhepunkt an,
- woraufhin sie sich in den Zeilen 23–27 an eine weitere sprachliche Detaillierung und (durch die Redewiedergabe) Dramatisierung eben dieses Höhepunkts macht.

Die narrative Sequenz

Kurze Episode – nachträgliche Orientierung – Ausbau des Höhepunkts, das in (B1) Ergebnis der interaktiven Beteiligung der Zuhörer:in war, wird hier also als interne narrative Struktur eines einzigen langen Beitrags realisiert. Zugleich gewinnt etwa die nachträgliche Orientierung hier einen eigenen erzählerischen Sinn durch ihre Verbindung mit einem Perspektivwechsel, denn ein Voranschicken dieser Informationen hätte den Effekt des Erschreckens, auf den die erste Verbalisierung der Episode zugeschnitten ist, gemindert und aus der Erzählung letztlich einen Bericht gemacht.

Der Vergleich der beiden Erlebniserzählungen Tiaras soll an dieser Stelle vor allem ein Schlaglicht auf die enge Verzahnung interaktiver und sprachlicher Strukturierung werfen, wie sie im Alltag der konversationellen Erlebniserzählung ebenso wie in den hier erhobenen Exemplaren gegeben ist. Die Reaktionen der Zuhörer:in kindlicher Erzählungen stecken den Rahmen ab, in dem sich die narrative Strukturierungskompetenz der Kinder entwickelt. Sie können im Sinne eines «Discourse Acquisition Support Systems» (s.o.) als Ressourcen des Erwerbsprozesses angesehen werden, die von Erwachsenen im Gesprächszusammenhang bereitgestellt werden und die die Art und Weise prägen, wie Erzählungen im Verlauf der Entwicklung aufgebaut werden.

Literale Ressourcen in der Phantasieerzählung

Im zweiten von mir betrachteten narrativen Genre, der Phantasieerzählung, stellt sich das Zusammenspiel von Interaktion und narrativer Strukturierung anders dar. Hier seien nur einige relevante Unterschiede der beiden Erzählformen genannt (Kern & Quasthoff, 2005; Ohlhus, 2011):

- Die Aufgabe, eine ausgedachte Geschichte auf einen einleitenden Impuls hin zu erzählen, führt zu einer tendenziellen Dekontextualisierung des Erzählprozesses gegenüber dem umgebenden Gespräch;
- durch die Fiktionalität des Erzählten sind die erwachsenen Zuhörer weniger in der Lage, eine aktive Mitkonstruktion der Geschichte aus ihren Alltagserfahrungen heraus zu leisten;
- durch die zweifache Aufgabe, sich eine Geschichte auszudenken und diese zugleich zu erzählen, greifen Planung und Realisierung der Erzählung auf eine andere Weise ineinander, als dies bei Erlebniserzählungen der Fall ist. In vielen Fällen sind diese Erzählungen deshalb nicht von Beginn an auf einen konkreten Höhepunkt hin angelegt, sondern ihre Struktur entwickelt sich erst im Prozess der Durchführung der Erzählung.

Die weniger enge alltagsweltliche wie auch interaktive Einbindung des Erzählens einer Phantasiegeschichte lässt einerseits vermuten, dass die externe Ressource der interaktiven Unterstützung in diesem Genre eine andere und letztlich weniger bedeutsame Rolle spielt. Dies ist schon deshalb anzunehmen, da dieses Erzählgenre im sprachlichen Alltag von Kindern sicherlich deutlich weniger häufig praktiziert wird als das Erzählen von Erlebnissen im Gespräch. An die Stelle praktischer Erfahrung und interaktiver Unterstützung mag hier aber eine andere Erwerbsressource treten, und zwar die rezeptive Erfahrung mit Phantasiegeschichten, wie sie etwa auch Vorschulkinder aus dem Vorlesen von Kinderbüchern erwerben und aus denen die Erzähler Modelle für ihre eigene Erzählbarkeit gewinnen können.

Ein Hinweis auf solche literarischen Ressourcen ist bereits in der Formulierung des Geschichtenanfangs angelegt, der in unserer Erhebung als Impuls zum Einstieg ins Erzählen diente und die Form des Märchens kontextualisiert. Mit diesem Impuls beginnt auch das folgende Beispiel, das einen Teil der Phantasieerzählung wiedergibt, die Tiara zu Beginn des ersten Schuljahrs erzählt hat:

(B3) Ballonfahrt (E: Erwachsene; Ti: Tiara)

- 01 E MEIN ANfang der geht so; (—)
 es WA:R einmal,=
 =ein kleines MÄDchen,(—)
 und das kONnte FLIEgen; (—)
- 05 <<p>und EInes TAGes,> (-)
 <<p>da pasSIERte etwas;>
 (3.0)
 erzÄhlst du WEIter,=
 Ti = da daf:: da da entDECKte es, (.)
- 10 dass (.) dass (.) dass !GANZ! rIEsengrosse LUFTballons,
 mitf:: dass 'a am am 'e AUFgepustet wURden;
 und dann und dann L:IEF,
 lief das kleine MÄDchen, (.)

15 zu einem der LUFTballons,
 s:Etzte sich REIN,
 machte den SAND ab, (.)
 und (.) stieg in den HImmel rein; (.)
 und DANN kam aber ein ge!WI!tter, (.)

20 |
 |
hebt die rechte Hand in die Luft
 und (-)
 |
 |

25 |
 |
guckt in die Luft
 es: es es wusste NICHT=
 =wie es wieder RUNterkommen sollte;
 (1.0)
 dasch: machte (.) da SCH:NITT es die sch::nÜre,

30 |
 |
macht eine «Schmittbewegung» mit der Hand
 vom LUFTballon ab, (.)
 und sEgelte mit dem KORB,
 auf die ERde;
 (1.0)

E ((lacht))
 das aber ne SCHÖne geschichte;
 Ti ((lacht))
 40 (—)

E und was passIERte DANN? (-)

Wie sich in Es Fortsetzungsfrage in Zeile 41 bereits andeutet, gibt das Beispiel nur einen Teil von Tiaras insgesamt etwa zehnminütigen Erzählung wieder. Anders als in ihrer Erlebniserzählung aus der ersten Klasse (und in Anbetracht der Länge dieser Erzählung auch im Vergleich zu der der zweiten Klassenstufe) ist die Phantasieerzählung deutlich weniger interaktiv geprägt. Trotz einiger weniger Beiträge der erwachsenen ZuhörerIn kann die Realisierung der narrativen Diskurseinheit in weiten Strecken als ein quasi-monologisches Erzählen charakterisiert werden.

Diese interaktive Zurückhaltung ist nicht allein als eine mögliche individuelle Präferenz der ZuhörerInnen zu sehen. Im Blick auf das untersuchte Korpus von Erlebnis- und Phantasieerzählungen ergibt sich vielmehr ein systematischer Zusammenhang mit der Rahmung der Diskurseinheit als Aufgabe: Während bei den Erlebniserzählungen die Geschichten der Kinder als überschaubare und thematisch angemessene Beiträge in einem Gespräch mit drei Beteiligten zu konzipieren sind, gibt die Erhebungskonstellation der Phantasieerzählung dem einzigen anwesenden Kind einen zunächst nicht begrenzten Raum zur Bearbeitung seiner Aufgabe, und die Zuhörer halten sich gewöhnlich mit eigenen Beiträgen zurück, damit das Kind Zeit hat, diesen Raum zu füllen.

Tiara nun zeigt sich diesen durch den Modus der Interaktion etablierten Anforderungen bereits in der ersten Klasse durchaus gewachsen und füllt den ihr zur Verfügung gestellten Raum mit einer sehr elaborierten Erzählung. Dabei zeitigt die geringere interaktive Einbindung der Erzählung Auswirkungen auf den Ausbau der Erzählstruktur. Anders als in den Erlebniserzählungen aus (B1) und (B2) wird die Struktur nicht in Schleifen entwickelt, in denen eine knappe Version der Geschichte später weiter elaboriert wird. Stattdessen entfaltet Tiara über die gesamte Diskurseinheit hinweg eine Kette von Ereignissen in strenger zeitlicher Abfolge. Teile dieser Ereignisketten werden zudem in episodische Strukturen zusammengefasst. So bieten etwa im Ausschnitt (B3) die Zeilen 5–11 eine Orientierung, die Abschnitte 12–17 und 18–28 etablieren mit einem Planbruch die Komplikation der Erzählung, die in 29–35 einer Lösung zugeführt wird. Mit dieser Abfolge ist die prototypische semantische Struktur einer Erzählung realisiert – und sie wird entsprechend von E als eine «SCHÖNE geschichte» quittiert (Zeile 38).

Obwohl Tiaras Beitrag bis hier hin also den global-strukturellen Erwartungen ihrer ZuhörerIn voll auf zu entsprechen scheint, schliesst diese in Zeile 41 eine Fortsetzungsfrage an und steuert Tiara damit in die Durchführung der Erzählung zurück. Anders als bei der Erlebniserzählung, in der die Zuhörer dazu neigen, einen ersten möglichen semantischen Abschluss als solchen zu akzeptieren, erweist sich das Erzählen einer Phantasielerzählung im Rahmen einer Erzählaufgabe hier als eine zu ihrem Ende hin prinzipiell offene, durch das Hinzufügen weiterer Ereignisse stets fortsetzbare Aktivität (Kern & Quasthoff, 2005; Ohlhus, 2005).

Die genannten Aspekte der Interaktions- und Erzählstruktur der Phantasielerzählung beschreiben nun zunächst die Anforderungen, die in dieser Konstellation an die ErzählerIn gestellt werden. Auf welche Ressourcen können nun Kinder zurückgreifen, um diesen Anforderungen so erfolgreich nachzukommen, wie Tiara dies tut? – Mangels einer direkten interaktiven Unterstützung im Sinne eines *Discourse Acquisition Support Systems* ist die Antwort auf diese Frage in der fruchtbaren Orientierung an narrativen Modellen zu suchen, von denen aus nicht nur Motive, sondern auch sprachliche Verfahren des Erzählens in die eigene Produktion übernommen werden können. Einen Bezug auf solche Modelle gibt Tiara selbst, wenn sie ihre Erzählung mit einem expliziten Hinweis auf das Genre des Märchens abschliesst:

(B4) Märchen

135 Ti .hh und (.) DANN, (.)
 war das MÄRchen zu Ende;
 E o:h;
 dAs aber=n SCHÖnes märchen; (-)

Ganz augenscheinlich bringt Tiara einen reichen Schatz an rezeptiven Erfahrungen mit literarischen Formen des Erzählens mit in die Lösung ihrer Erzählaufgabe ein. Da es uns im Rahmen unserer Datenerhebung nicht möglich war, diese Erfahrungen im Einzelnen nachzuzeichnen, möchte ich hier auf einige sprachliche Besonderheiten hinweisen, die die Nutzung literarischer Modelle im Genre Phantasieerzählung nahe legen.

Als eine grundlegende sprachliche Kontextualisierung der unterschiedlichen Aktivitäten Erlebnis- und Phantasieerzählung kann bei Tiara der *Tempusgebrauch* angesehen werden: Während in ihren Erlebnis-erzählungen in (B1) und (B2) das Perfekt dominiert, erzählt sie ihre Phantasieerzählung durchgängig im Präteritum. Da dies – trotz der Einführung dieser Tempus im Erzählimpuls – gerade in der ersten Klassenstufe durchaus nicht bei allen Kindern zu beobachten ist und insgesamt in den *schriftlichen* Phantasieerzählungen der zweiten und dritten Klasse, die im Rahmen des Forschungsprojektes, aus dem diese Daten stammen, ebenfalls erhoben wurden, das Präteritum häufiger auftritt als in den mündlichen (Quasthoff, 2002), könnte man hierin durchaus ein Anzeichen literarischer Prägung von Tiaras Erzählen erkennen.

Anders als bei ihren Erlebnis-erzählungen kommt es in der Phantasieerzählung zu einer stärkeren *syntaktischen Integration* auch längerer Ereignisketten, die als Basis der episodischen Strukturierung der Erzählung dienen. In (B3) geschieht dies etwa durch den wiederholten Gebrauch der Subjektellipse («und dann L:IEF, lief das kleine MÄDchen, (.) zu einem der LUFTballons, s:Etzte sich REIN, machte den SAND ab, (.) und (.) stieg in den HIMMEL rein; (.)»; Zeilen 12 ff.). Diese Form des «clause packagings» (Berman & Nir-Sagiv, 2009; Berman & Slobin, 1994a) zur Verbindung von mehr als zwei satzwertigen Einheiten verwendet Tiara in der Phantasieerzählung regelmässig und erreicht dabei einen höheren Grad von Komplexität, als dies bei ihren Erlebnis-erzählungen der Fall ist. Da es sich um ein sprachlich-syntaktisches Mittel der Vertextung handelt, kann man auch hier die Modellfunktion schriftlicher Erzähltexte vermuten.

Die *wörtliche Rede* kann – im Gesamt des hier untersuchten Korpus – als ein für das Genre der Phantasieerzählung typisches Mittel betrachtet werden. Es wird zwar auch in der Erlebnis-erzählung verwendet (s. B2), kommt in den Phantasieerzählungen aber deutlich häufiger – und in der ersten Klassenstufe beinahe ausschliesslich hier – zum Einsatz. Insbesondere die ausgebaut Form der Figurenrede als Dialogsequenz zwischen den Figuren der Geschichte ist ein Charakteristikum der Phantasieerzählung, das etwa von Tiara an wichtigen Stellen ihrer Erzählung genutzt wird, um die Handlung voranzutreiben. Eine typische Verwendung aus dem weiteren Verlauf der Erzählung von Tiara a gibt das folgende Beispiel:

(B5) Redewiedergabe im Dialog

- Ti =das eichhörnchen wachte AUF,
 80 und sagte <<f>HEY> was machst du hier in meinem BAUMhaus?
 .h ich wollte nur SCHUTZ suchen für das gewltter;
 .hh dann dann sAgte aber das kleine EICHhörnchen,=
 =dann dann such dir doch das NEbenbaumhaus;=
 =da ist doch AUCH eins;

Dialogsequenzen wie diese sind insbesondere auch in den schriftlichen Erzähltexten des hier untersuchten Korpus weit verbreitet (und wachsen bis in die 6. Klassenstufe hinein in ihrer Häufigkeit an, vgl. Bitter Bättig, 1999).

Die genrespezifische Ausprägung der wörtlichen Rede als Mittel des Erzählens kann als ein weiterer Anhaltspunkt für die Rolle schriftlicher Modelle bei der Entwicklung der Phantasieerzählung dienen. So kommt auch Pohl (2005) in einer vergleichenden Untersuchung mündlicher und schriftlicher Korpora zum Erwerb von Erzählfähigkeiten zu der Vermutung, dass der Erwerb der wörtlichen Rede (WR) innerhalb von Erzählungen in einem engen Zusammenhang zur literalen Sozialisation zu betrachten ist:

«Auch wenn die WR vor Schuleintritt möglicherweise ‚gekonnt‘ und verwendet wird, als sprachlich stilistisches Gestaltungsmittel entdeckt wird sie [...] erst durch die Begegnung und Erfahrung mit der schriftlichen Modalität, genauer: durch die Erfahrung ihrer Differenzqualität gegenüber der Mündlichkeit [...].»
 (Pohl, 2005, S. 105)

Ohne dass es hier möglich ist, die konkrete Verbindung zwischen Tiaras Erzählung und ihrer möglichen Lektüreerfahrung herzustellen, bieten die sprachlichen Eigenschaften ihrer Erzählung unterschiedliche Anhaltspunkte für die genrespezifische Nutzung solcher Erfahrungen in der Erzählproduktion. Die stärker auf eine monologische Ausarbeitung der Geschichte hin angelegte Aufgabe, eine fiktionale Geschichte zu erzählen, spricht die bei Tiara offenbar vorhandene Ressource literarischer Modelle an, die sie für die genrespezifische Entfaltung ihrer Erzählung nutzt.

Schlussbetrachtungen

Die drei Erzählungen einer Grundschülerin, die in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellt wurden, erlauben freilich weder eine umfassende Rekonstruktion eines Erwerbsprozesses noch eine abschliessende Darstellung genrespezifischer Erwerbsmechanismen und -ressourcen, die in diesem Prozess eine Rolle spielen. Dennoch bieten Tiaras Erzählungen einen fruchtbaren Ausgangspunkt für Überlegungen zu einer differenzierten Betrachtung des Erzählererwerbs, die die Unterschiedlichkeit narrativer Genres und die damit verbundene Zugänglichkeit möglicher Erwerbsressourcen berücksichtigen.

Im Vergleich der beiden untersuchten narrativen Genres sind zunächst unter-

schiedliche Muster ihrer interaktiven Realisierung festzustellen (Kern & Quasthoff, 2005). Die Erlebniserzählung ist, als Teil eines Gesprächs, eingebunden in dessen Kontext, was nicht zuletzt eine stärkere aktive Beteiligung der Zuhörer am Erzählen im Sinne einer den Gesprächspartnern gemeinsamen Aufgabe beinhaltet. Die kontextuellen Bedingungen dieser Erzählform lassen die Wirksamkeit eines «Discourse Acquisition Support Systems» als Erwerbsressource für dieses Genre als besonders fruchtbar erscheinen, zumal Erlebniserzählungen einen Bestandteil vieler Alltagsgespräche bilden.

Interaktive Unterstützungsleistungen finden sich auch in der mündlichen Phantasieerzählung (Kern & Quasthoff, 2005). In dieser Erzählform allerdings liegt die Herstellung einer narrativen Struktur weit mehr auf den Schultern der kindlichen Erzählerin.

Die geringere Bedeutung, die interaktive Unterstützungsleistungen in der Phantasieerzählung spielen, kompensiert Tiara durch einen Rückgriff auf literarische Modelle als Ressource für ihr eigenes Erzählen. Die von ihr verwendeten sprachlichen Verfahren zumindest lassen eine Bekanntschaft mit literarischen Formen des Erzählens als die plausibelste Erklärung des in ihren Erzählungen sichtbaren Genreunterschieds erscheinen. Der Vergleich von Tiaras Erzählungen verweist damit auf den Umstand, dass Kindern im Erwerb von Erzählfähigkeiten *unterschiedliche* Erwerbsressourcen zur Verfügung stehen und diese je nach dem Genre des Erzählens in unterschiedlicher Weise genutzt werden (können).

Mit Blick auf die Erzähldidaktik und das schulische Erzählen ist nicht nur die genrespezifische Nutzung und unterschiedliche Wirkungsweise der hier behandelten Ressourcen des Erzählererwerbs hervorzuheben. Interaktive Unterstützungsleistungen und (literarische) Modelle unterscheiden sich auch und nicht zuletzt in ihrer Zugänglichkeit: Während erstere als Teil einer «intuitiven Didaktik» (Papoušek, 1994) ihren Platz in Alltagsgesprächen von Kindern mit kompetenten Sprechern ihrer Sprache haben, erschliessen sich die von Tiara genutzten Ressourcen am ehesten in der Auseinandersetzung mit Modellen literarischen Erzählens.

In ihrer breiten Nutzung dieser Ressourcen bereits bei ihrer Einschulung stellt Tiara auch im Vergleich zu den anderen Kindern des hier untersuchten Korpus eine Ausnahme dar. Sie bringt damit gute Voraussetzungen mit, ihre mündlichen Fähigkeiten als «Sprungbrett» in die Schriftlichkeit» (Weinhold, 2005) und in schulische Formen des Erzählens nutzen zu können. Diese Art der Passung in schulische und schriftliche Sprachgebräuche bringen allerdings sicherlich nicht alle Kinder schon mit, denn sowohl die interaktive Unterstützung erwachsener Zuhörer als insbesondere auch die Möglichkeit, Erfahrungen mit literarischen Formen des Erzählens zu sammeln, sind von den je individuellen familialen Gegebenheiten abhängig. Eine differenzierte Betrachtung narrativer Genres und ihrer Erwerbsressourcen sollte deshalb nicht zuletzt für eine Differenzierung erzähldidaktischer Ansätze genutzt werden.

Anmerkungen

- ¹ Für entsprechende Beobachtungen zu schriftlichen Erzählungen siehe Freedman (1987).
- ² Die Projekte wurden zwischen 2001 und 2005 unter der Leitung von Prof. Uta Quasthoff an der Universität Dortmund durchgeführt und durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert.
- ³ Die Namen der Kinder sind pseudonymisiert. Die Transkriptionen folgen den Konventionen des «Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems» (Selting et al., 1998): Grossbuchstaben markieren Akzente, Komma und Fragezeichen stehen für eine leicht bzw. stark ansteigende Intonationskontur am Ende einer Einheit, Semikolon und Punkt für leicht bzw. stark fallende Konturen. (.) und (-), (—), (—) markieren Pausen von einem kurzen Stocken bis hin zu etwas weniger als einer Sekunde.
- ⁴ Dabei darf man freilich nicht übersehen, dass auch die minimalen Beiträge Es ein integrativer Teil der narrativen Diskurseinheit sind. Ohne eine aktive Mitkonstruktion der ZuhörerIn würde Tiara ihre Erzählung wohl kaum so ausführen, wie sie es hier tut.

Literatur

- Becker, T. (2001). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Berman, R. A. (1995). Narrative Competence and Storytelling Performance: How children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5, (4), 285–313.
- Berman, R. A. (2004). The role of context in developing narrative abilities. In S. Strömquist & L. Verhoven (Ed.), *Relating events in narrative*. (Vol. 2) (pp. 261–280). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berman, R. A. & Nir-Sagiv, B. (2009). Clause-packaging in narrative. In J. E. A. Guo (Ed.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language* (pp. 149–162). New York: Psychology Press.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994a). Filtering and packaging in narrative. In R. A. Berman & D. I. Slobin (Ed.), *Relating events in narrative* (Vol. 1) (pp. 515–554). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (Ed.) (1994b). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- Bitter Bättig, F. (1999). *Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis 6. Primarschuljahr*. Bern: Lang.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Bruner, J. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. In J. P. Forgas (Ed.), *Language and social situations* (pp. 31–46). New York: Springer.
- Ervin-Tripp, S. & Küntay, A. (1997). Narrative structure and conversational circumstances. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 113–120.
- Fox, C. (1993). *At the very edge of the forest. The influence of literature on storytelling by children*. London: Cassell.
- Freedman, A. (1987). Development in story writing. *Applied psycholinguistics*, 8, 153–169.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (2005). *Konversations- / Diskursanalyse: (Sprach-)*

- Entwicklung durch Interaktion. In G. Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie* (S. 585–618). Kölner Studien Verlag.
- Kern, F. & Quasthoff, U. (2005). Fantasy stories and conversational narratives of personal experience. In U. Quasthoff & T. Becker (Ed.). *Narrative interaction* (pp. 15–56). Amsterdam: Benjamins.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik* (Bd. 1) (S. 78–126). Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer.
- Ohlhus, S. (2005). Der Erwerb von Phraseologismen als Teil des Erwerbs von Erzählfähigkeiten. *Der Deutschunterricht*, 5, 72–80.
- Ohlhus, S. (2011). Mündliche Erzählinteraktionen und literale Sozialisation. In L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 243–269). Berlin: De Gruyter.
- Ohlhus, S. & Quasthoff, U. (2005). Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In P. Wieler (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten* (S. 49–68). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Papoušek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics. Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Pohl, T. (2005). Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung* (S. 93–112). Frankfurt am Main: Lang.
- Quasthoff, U. (2002). Tempusgebrauch von Kindern zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In C. Peschel (Hrsg.), *Grammatik und Grammatikvermittlung* (S. 179–197). Frankfurt am Main: Lang.
- Quasthoff, U. (2011). Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 213–256). Berlin: De Gruyter.
- Schmidlin, R. (1999). *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen: Francke.
- Selting, M. et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. *Linguistische Berichte*, 173, 91–122.
- Wald, B. (1978). *Zur Einbeitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten*. In U. Quasthoff (Hrsg.), *Sprachstruktur, Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung* (S. 128–157). Königstein/Ts.: Scriptor-Verlag.
- Wardetzky, K. (1992). *Märchen-Lesarten von Kindern. Eine empirische Studie*. Berlin: Lang.
- Weinhold, S. (2005). Narrative Strukturen als «Sprungbrett» in die Schriftlichkeit? In P. Wieler (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten* (S. 69–84). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Schlagworte: Erzählerwerb, literale Sozialisation, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, narrative Genres

Ressources contextuelles et littéraires dans le développement des capacités narratives

Résumé

Par des analyses reconstructives de deux genres d'interactions narratives entre une jeune fille de l'école primaire et des auditeurs adultes, cette contribution traite du développement des capacités narratives sous l'aspect des ressources qu'utilisent les enfants au cours du procès d'acquisition. Le rôle joué dans ce processus par, respectivement, l'étayage de l'auditeur adulte et l'appui sur des modèles littéraires du conte sera examiné en fonction des genres d'interaction narratives: il apparait en effet que le support apporté par l'adulte joue un rôle important dans le récit d'expériences personnelles alors que l'usage de modèles littéraires s'avère une ressource très fructueuse pour les contes fantastiques. Autrement dit, ces ressources pour l'acquisition sont utilisées différemment selon le genre. Les différences d'usage et d'accessibilité entre ces deux sortes de ressources apportent ainsi un éclairage intéressant à propos des spécificités génériques du développement des capacités narratives.

Mots clés: Développement des capacités narratives, socialisation, littéracie, oralité et scripturalité, genres narratifs

Risorse contestuali e letterarie nello sviluppo delle competenze narrative

Riassunto

Attraverso l'analisi delle interazioni narrative di un'allieva di scuola primaria, l'articolo discute lo sviluppo delle competenze di narrazione orale dal punto di vista delle risorse disponibili al bambino. Viene delineato un confronto tra la narrazione d'esperienza e di fantasia: nel primo caso appare importante il supporto fornito dagli ascoltatori adulti, nel secondo il ricorso a modelli letterari del racconto. Si tratta dunque di risorse attivate in relazione al genere della narrazione. Il diverso uso e la diversa accessibilità di queste due tipologie di risorse porta a meglio comprendere la relazione tra genere di narrazione e sviluppo delle competenze narrative.

Parole chiave: Sviluppo delle competenze narrative, socializzazione, alfabetizzazione, oralità e scrittura, generi narrativi

Context and Literacy as Resources in the Acquisition of Narratives

Abstract

The paper presents analyses of two genres of narrative interaction between a primary school girl and adult listeners to reconstruct resources of narrative acquisition. While in stories of personal experience the interactive support of the listener plays an important role in the process of learning how to tell a story the use of literary models shows to be a very fruitful resource in fantasy stories. The different use and accessibility of these two kinds of resources lead to insights into the genre-specific development of narrative abilities.

Key words: Acquisition of narratives, acquisition of literacy, orality and literacy, narrative genres

.....