

Sprachentwicklung und Interaktion

**Eine linguistische Studie
zum Erwerb von Diskursfähigkeiten**

**Heiko Hausendorf
Uta M. Quasthoff**

Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2005

ISBN 3 - 936656 - 13 - 4

<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2005

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Für die uns besonders nahestehenden kindlichen
Erzählerinnen und Erzähler:

Franziska, Julian, Lilo-Marie und Marlene

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	XI
Teil I	1
1 Diskurserwerb im Spannungsfeld zwischen Interaktion und Entwicklung: Einführung in die Thematik	2
2 Erzähltheoretische Grundlagen	9
2.1 Überblick	9
2.2 Funktionelle Aspekte	10
2.3 Strukturelle Aspekte	12
2.3.1 <i>Der textstrukturelle Ansatz</i>	12
2.3.2 <i>Der kognitive Ansatz</i>	13
2.3.3 <i>Der dialogorientierte Ansatz</i>	15
2.4 Das erzähltheoretische Konzept unserer Arbeit	17
3 Diskursentwicklung: Forschungsstand und Desiderate zu Beginn unserer Untersuchungen	23
3.1 Sprachliche Entwicklung – kommunikative Entwicklung – Entwicklung von Diskursfähigkeiten: Thematische Ausgrenzungen	23
3.2 Registervarianz – Zuhörerorientierung	26
3.3 Gesprächsstrukturen	31
3.3.1 <i>Mikrostrukturelle Gesprächsorganisation</i>	32
3.3.2 <i>Lokale und globale Kohärenz</i>	35
3.3.3 <i>Struktur von Diskurseinheiten</i>	37
3.4 Umgang mit dem Interaktionsrahmen	42
3.5 Zusammenfassung: Desiderate und Perspektiven zu Beginn unserer Untersuchungen	46

Teil II	47
4 Datenerhebung und –aufbereitung	48
4.1 Erhebung	49
4.1.1 <i>Das Geschehen</i>	49
4.1.2 <i>Der Untersuchungsverlauf</i>	51
4.1.3 <i>Die Durchführung der einzelnen Erhebungen</i>	57
4.1.4 <i>Design und statistische Analyse</i>	61
4.1.5 <i>Das Design aus mikroanalytischer Sicht</i>	62
4.2 Datenaufbereitung	64
4.2.1 <i>Transkriptionsverfahren</i>	64
4.2.2 <i>Kodierungsverfahren für die quantitativen Auswertungen</i>	68
5 Einige Ergebnisse der quantitativen Auswertung	69
5.1 Häufigkeitsverteilungen von lokalen Inhaltselementen	69
5.2 Die Ergebnisse zur Häufigkeitsverteilung von Informations- einheiten aus der Sicht des rekonstruktiven Vorgehens	80
5.3 Globale narrative Strukturen unter kognitivem Aspekt	82
5.3.1 <i>Die Konzeption der Relationsstruktur</i>	83
5.3.2 <i>Das „erzählstrukturelle Profil“</i>	91
5.3.3 <i>Beobachtungen zur Geschlechtstypik des „erzählstrukturellen Profils“</i>	103
5.3.4 <i>Gibt es Zusammenhänge zwischen dem sozialkognitiven Entwicklungsstand des Kindes und Merkmalen seiner Erzählung?</i>	106

Teil III	108
6 Methodische Grundlagen: Ethnomethodologische Konversationsanalyse	110
7 Ein Modell zur Beschreibung von Erzählinteraktion	118
7.1 Interaktions- und entwicklungstheoretische Anforderunge	118
7.2 Umriss des Modells	121
7.3 Drei unterschiedliche Beschreibungsebenen	124
7.4 Jobs	127
7.4.1 <i>Darstellen von Inhalts- und/oder Formrelevanz</i>	129
7.4.2 <i>Thematisieren</i>	130
7.4.3 <i>Elaborieren / Dramatisieren</i>	130
7.4.4 <i>Abschließen</i>	131
7.4.5 <i>Überleiten</i>	132
7.5 Mittel und Formen	132
7.6 Die Beschreibungskraft des Modells unter Entwicklungsgesichtspunkten	140
Teil IV	143
8 Die einzelnen Untersuchungsschritte im Überblick	144
9 Altersgruppenvergleich: Kind / Erzähler	148
9.1 Mittel der Erzählerinnen	149
9.1.1 <i>Darstellung von Inhaltsrelevanz</i>	149
9.1.2 <i>Thematisieren</i>	152
9.1.3 <i>Elaborieren</i>	157
9.1.4 <i>Dramatisieren</i>	166
9.1.5 <i>Abschließen und Überleiten</i>	168

9.2 Formen der Erzähler	171
9.2.1 Methodische Vorbemerkungen	171
9.2.2 Darstellung von Inhaltsrelevanz	173
9.2.3 Elaborieren / Dramatisieren	174
9.2.4 Abschließen	182
9.2.5 Überleiten	188
9.2.6 Zusammenfassende Bemerkungen zu den Erzähl-Formen	191
9.3 Entwicklungssequenzen zwischen 5 und 14	192
9.3.1 Mittel-Ebene	192
9.3.2 Formen-Ebene	195
10 Altersgruppenvergleich: Erwachsener / Zuhörer	198
10.1 Mittel der Zuhörerinnen zur Erledigung der Jobs	199
10.1.1 Darstellen von Inhaltsrelevanz	199
10.1.2 Thematisieren	202
10.1.3 Elaborieren / Dramatisieren	207
10.1.4 Abschließen	212
10.1.5 Überleiten	214
10.2 Formen der Zuhörer	214
10.2.1 Darstellung von Inhaltsrelevanz	214
10.2.2 Thematisieren	222
10.2.3 Elaborieren und Dramatisieren	227
10.2.4 Abschließen und Überleiten	229
10.3 Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion	233

11 Tagevergleich	239
11.1 Optimierungen im Tagevergleich	239
11.1.1 Fünfjährige Erzählerinnen	239
11.1.2 Siebenjährige Erzählerinnen	246
11.1.3 Zusammenfassung	252
11.2 Warum treten bei 10- und 14jährigen im Tagevergleich keine entwicklungsrelevanten Optimierung auf?	256
11.3 Warum sind auf Formen-Ebene keine Optimierungen festzustellen?	259
 12 Interaktionsmuster und Diskursentwicklung	 261
12.1 Situationsvergleich	261
12.2 Altersgruppen- und Tagesvergleich	262
 Teil V	 265
 13 Entwicklungsorientierte Wirkungsweisen der Erwachsenen-Kind-Interaktion	 269
13.1 Anforderung	270
13.2 Demonstration	271
13.3 Überbewertung	271
13.4 Attribuierung	272
13.5 Formen	273

14 Empirische Evidenz für ein Discourse Acquisition Support System	277
14.1 Das „Language Acquisition Support System (LASS)“	280
14.2 Scaffolding	282
14.3 Interaktion und Entwicklung	288
15 Diskursentwicklung aus interaktionstheoretischer Perspektive	293
15.1 Entwicklungsorientierte Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion	295
15.2 Interaktionsorientierte Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion	300
16 Diskursdidaktische Konsequenzen und Perspektiven	307
16.1 Erwartungen der Sprachdidaktik an eine Sprachentwicklungsforschung.....	307
16.2 Diskursfähigkeiten im Unterricht	310
16.2.1 <i>Mündlicher Sprachgebrauch in der Grundschule</i>	310
16.2.2 <i>Zum Verhältnis von mündlichen und schriftlichen Diskursfähigkeiten</i>	315
16.3 Schulische und alltägliche Erwerbs- und Vermittlungsformen am Beispiel der Erzähldidaktik	317
Literaturverzeichnis	326
Anhang	
Liste der verwendeten Transkriptionszeichen	353
Transkripte	353

Sachindex	403
------------------------	-----

Figurenverzeichnis

Fig. 1: Schematische Übersicht des Untersuchungsablaufs in allgemeiner Form (Design-Schema)	54
Fig. 2: Datengrafik	55
Fig. 3: Zellenbesetzung	60
Fig. 4: Mittelwert der falschen Informationseinheiten	72
Fig. 5: Erzählfreudigkeit in Abhängigkeit von Alter und Situation an 3 Tagen	73
Fig. 5.1: Erzählfreudigkeit am 1. Tag in der formellen und informellen Situation	73
Fig. 5.2: Erzählfreudigkeit am 2. Tag in der formellen und informellen Situation	74
Fig. 5.3: Erzählfreudigkeit am 3. Tag in der formellen und informellen Situation	74
Fig. 6: Spontane Informationseinheiten in Abhängigkeit von Alter und Situation in 3 Tagen	78
Fig. 6.1: Länge der Erzählung am 1. Tag in der formellen und informellen Situation	78
Fig. 6.2: Länge der Erzählung am 2. Tag in der formellen und informellen Situation	78
Fig. 6.3: Länge der Erzählung am 3. Tag in der formellen und informellen Situation	79
Fig. 7: Gesamt-Relationsstruktur	85-86
Fig. 8: Ausschnitt aus der Gesamt-Relationsstruktur	89
Fig. 9: Beispiel für die relative Gewichtung der Knoten im einzelnen Text	92
Fig. 10: Relative Besetzung der Knoten der Gesamt-Relationsstruktur mit Informationseinheiten	93
Fig. 11: Rangreihe der Knoten des erzählstrukturellen Profils	95

Fig. 12: Erzählstrukturelles Profil: Altersvergleich.....	97
Fig. 13: Erzählstrukturelles Profil: Situationsvergleich	98
Fig. 14: Reduzierte Rangreihe der Knoten des erzählstrukturellen Profils	100
Fig. 15: Zahl der instantiierten Knoten der Relationsstruktur in Abhängigkeit von Alter und Situationstyp.....	101
Fig. 15.1:Zahl der Knoten am 1. Tag in der formellen und informellen Situation	101
Fig. 15.2:Zahl der Knoten am 2. Tag in der formellen und informellen Situation	102
Fig. 15.3:Zahl der Knoten am 3. Tag in der formellen und informellen Situation	102
Fig. 16: Jobs zur gesprächsstrukturellen Organisation von (narrativen) Diskurseinheiten	128
Fig. 17: Prototypischer Ablauf von Jobs, Mittel und Formen	135
Fig. 18: Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion.....	235
Fig. 19: Entwicklungsorientierte Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion.....	297
Fig. 20: Interaktionsorientierte Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion.....	302

Guck mal der Mann
der mit dem dicken Kopf
der war sauer
weil der mit die lilane Hose
den Radio und des Ding da
runterfalln gelassen hat
weil er den Kabel mit weggezogen hat
und da war er ganz sauer
Anna, 5 Jahre

Vorwort

Wir präsentieren mit diesem Buch Forschungsarbeiten, die sich insgesamt über einen Zeitraum von 15 Jahren unter Beteiligung vieler entwickelt haben. Zu unserem Bedauern können wir an dieser Stelle auch nicht annähernd alle jene namentlich nennen, die unsere Arbeit auf diesem langen Weg mit Anregungen, Kritik, Anstößen zur Weiterentwicklung oder technischer, bibliographischer, organisatorischer sowie administrativer Hilfestellung, aber auch in Form der Bereitstellung von Diskussionsforen durch entsprechende Einladungen oder auf andere Weise unterstützt haben.

Zu nennen ist allerdings die großzügige Förderung durch die Stiftung Volkswagenwerk und die Deutsche Forschungsgemeinschaft, ohne die es diese Forschungen in dieser Form schlicht nicht gäbe. Die Arbeiten, die hier erstmals vollständig und zusammenhängend vorgestellt werden, wurden im wesentlichen im Rahmen von zwei von Uta Quasthoff beantragten Forschungsprojekten durchgeführt. Dabei handelt es sich um:

- das von der Stiftung Volkswagenwerk geförderte Projekt „Kognitive und sprachliche Entwicklung am Beispiel des Erzählens in natürlichen Interaktionssituationen“, das am Fachbereich Germanistik der Freien Universität Berlin vom 1.1.1981 bis 30.6.1983 arbeitete, und
- das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen des Schwerpunkts „Spracherwerb“ geförderte Projekt „Generierung von Erzählungen in natürlichen und experimentellen Settings: Interaktion und Sprachentwicklung (GENESIS)“, das vom 1.10.1985 bis zum 30.9.1991 an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld durchgeführt wurde.

Frau Dr. Helga Junkers von der Stiftung Volkswagenwerk und Herrn Dr. Manfred Briegel von der DFG möchten wir an dieser Stelle ausdrücklich für die umsichtige Betreuung der jeweiligen Projekte danken.

Das Team des Berliner Projekts bestand aus den folgenden Mitgliedern: Bärbel Friedhoff, Godehard Gerling, Paul Königer, Agneta Langrehr, Patricia McGurk, Kurt Nikolaus, Uta Quasthoff, Michael Repp. Ohne sie wären die außerordentlich aufwendigen Datenerhebungen, Transkriptionen, statistischen Auswertungen und ersten kognitionslinguistischen Analysen nicht möglich gewesen.

Kurt Nikolaus und Michael Repp als Mitverfassern des abschließenden Berichts über die Berliner Studie (Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984) ist das vorliegende Buch darüberhinaus in besonderer Weise verpflichtet: Es basiert in der Präsentation der Erhebungsform und der quantitativen Ergebnisse (Kap. 4 und 5) weitgehend auf diesem früheren Bericht und faßt teilweise (in unserem Text entsprechend markierte) Befunde zusammen, deren Erarbeitung primär in der Verantwortung jeweils eines der beiden Mitarbeiter lag.

Die Erhebungen der Berliner Studie wurden in folgenden Berliner Institutionen durchgeführt:

- Kindertagesstätte Haus der Familie, Mehringdamm, Kreuzberg (durchgeführt in der Kindererholungsstätte am Teufelssee)
- Kindertagesstätte Kochstraße, Kreuzberg
- Kindertagesstätte / Hort Methfesselstraße, Kreuzberg
- Kindertagesstätte Holzmindener Straße, Neukölln
- Kindertagesstätte / Hort Köpenicker Straße, Neukölln
- Kindertagesstätte Briesestraße, Neukölln
- Kinderhort Fulhamer Allee, Neukölln
- Carl-von-Ossietzky-Oberschule, Kreuzberg

Für ihre Kooperationsbereitschaft danken wir an dieser Stelle besonders herzlich allen Mitgliedern dieser Einrichtungen, die uns die Erhebungen ermöglicht haben bzw. die an den aufgezeichneten Gesprächen sogar beteiligt waren. Selbstverständlich gilt unser Dank ebenso den Kindern und Jugendlichen, die sich für die Erhebung zur Verfügung gestellt haben, sowie ihren Eltern, die das Mitmachen durch ihre Erlaubnis ermöglicht haben.

Nicht zuletzt gebührt unser Dank all jenen, die institutionelle und andere Wege für uns geebnet haben, die uns in den Verwaltungen unterstützt oder die diesen Projekten auf andere Weise gedient haben.

Das Team des Bielefelder Projekts bestand aus folgenden Mitgliedern: Karin Bergjahn, Heiko Hausendorf, Paul Königer, Uta Quasthoff, Guido Strotkötter. Ab 1988 hat Frau Professor Dr. Elisabeth Gülich dankenswerterweise das Stellen der Verlängerungsanträge formell übernommen.

Uta Quasthoff als Mitglied beider Teams möchte an dieser Stelle die engagierte und fruchtbare Form der Kooperation, als die sie die Zusammenarbeit mit beiden Projekten empfunden hat, ausdrücklich hervorheben.

Den Gutachtern sowie den Mitgliedern der mit uns im DFG-Schwerpunkt „Spracherwerb“ geförderten Projekte verdanken wir wertvolle Anregungen und Hinweise, die wir im Rahmen der regelmäßigen Vorstellungen unserer Projekte und der Schwerpunkt-Kolloquien erhalten haben. Wir haben uns mit vielen über Fragen des kindlichen Diskurserwerbs ausgetauscht. Besonders intensive und für uns entsprechend profitable Kontakte bestanden zu Edit Kirsch-Auwärter und Manfred Auwärter, Michael Bamberg, Dietrich Boueke und Frieder Schüle in sowie deren Team, Elisabeth Gülich, Ulrich Dausendschön-Gay und Ulrich Krafft und deren Team, Katharina Meng, Barbara Kraft und Ulla Nitsche, Tom Trabasso.

Wir danken allen – genannt oder ungenannt – die uns das Gefühl gegeben haben, daß unsere Arbeit interessant und wichtig ist und die damit dafür gesorgt haben, daß wir den notwendigen langen Atem behielten.

Einen besonders langen Atem brauchte auch das Team an der Universität Dortmund, das schließlich mit der technischen Fertigstellung des Buches befaßt war. Ohne den unermüdlichen Einsatz, die kluge Selbstorganisation und den bewundernswerten Ehrgeiz bezüglich Form und Layout des Manuskripts von Serpil Cankay, Katharina Herzig, Susanne Holm, Claudia Pachela, Petra Salmann und Ingo Worofka können wir uns kaum vorstellen, wie das Buch je hätte fertig werden sollen.

Unser Erstaunen über die *immer* – d.h. wirklich jederzeit – ungetrübt harmonische und wechselseitig stimulierende Zusammenarbeit unter den beiden AutorInnen bringen wir nur deshalb an dieser Stelle – entgegen allen Konventionen – zum Ausdruck, weil wir glauben, daß sie das hier vorzulegende gemeinsame Produkt in besonderer Weise geprägt hat.

Technisch-stilistische Vorbemerkung:

Aus rein darstellungspragmatischen Gründen wählen wir bei Personenbezeichnungen in generischer Verwendung im allgemeinen die männliche Form. Wir sprechen also z.B. von *dem Erzähler* und *dem Zuhörer*, wenn wir es offen lassen, ob die betreffenden Personen männlich oder weiblich sind. Die deutlicher geschlechtsneutrale Form ZuhörerInnen und ErzählerInnen haben wir aus stilistischen Gründen nur dann verwandt, wenn der entsprechende Satz keine „Folgelasten“ in Form von pronominalen Doppelformen (sie / er, seine / ihre ...) zu tragen hatte. Dieses Verfahren führt notgedrungen zu einer unsystematischen Verwendungsweise des „großen I“; in der Abwägung zwischen der ganz durchgängigen Kapitulation vor der Ambiguität von generischer und maskuliner Endung einerseits und einer zu großen Belastung der Lesbarkeit andererseits schien uns dies aber das kleinere Übel zu sein.

Vorwort zur Neuauflage

Der Text der Neuauflage im Verlag für Gesprächsforschung folgt dem Text der Erstauflage, ist aber nicht seitenidentisch. Das Sachregister ist für die Neuauflage überarbeitet worden.

Bayreuth/Dortmund, im Februar 2005 *Heiko Hausendorf/Uta M. Quasthoff*

Teil I

Erzähltheorie und Diskursentwicklung

1 Diskurserwerb im Spannungsfeld zwischen Interaktion und Entwicklung: Einführung in die Thematik

Unser Gegenstand ist ein Aspekt der sprachlichen Entwicklung von Kindern. Jedes dieser beiden Bestimmungsstücke – Sprache und Entwicklung – fassen wir in einer bestimmten Weise, die die theoretische Fundierung und die empirische Anlage unserer Studie prägt. Jedes dieser Bestimmungsstücke bringt uns zugleich in die Nähe von Forschungsrichtungen und -disziplinen, in denen wir unseren Platz festzulegen bzw. von denen wir uns abzugrenzen haben.

Der Gegenstand „Sprache“ ruft die Disziplin Linguistik auf. Der Begriff „Entwicklung“ ist individuenbezogen und gehört damit in die Psychologie. Beides zusammen ergibt die Notwendigkeit einer Verortung innerhalb der interdisziplinär linguistisch-psychologisch geprägten Spracherwerbsforschung.

Sobald dieser weite Rahmen gesteckt ist, müssen wir allerdings sogleich deutlich machen, daß die Grundlagen der theoretischen Orientierung dieser Studie gerade darin bestehen, bestimmte Ausprägungen des Sprach- sowie des Entwicklungsbegriffes, wie sie in den genannten Disziplinen in gewisser Weise gängig sind, zu überwinden: Wir verstehen „Sprache“ nicht reduziert auf ein abstraktes System von Zeichen oder Regeln, das unabhängig von seiner Verwendung beschrieben werden kann, wie es die strukturalistisch geprägte Sprachwissenschaft tut. Wir verstehen auch „Entwicklung“ nicht ausschließlich im Sinne einer mehr oder weniger stark mit dem Reifungsgedanken verbundenen, weitgehend genetisch oder kognitiv fundierten und damit ausschließlich mit Bezug auf das Individuum beschreibbaren Optimierung von Fähigkeiten, wie es sowohl die linguistisch als auch die psychologisch orientierte Sprachentwicklungsforschung im allgemeinen tut.

Wir legen vielmehr einen Sprachbegriff zugrunde, der durch Traditionen der linguistischen Pragmatik sowie der Interaktionssoziologie geprägt ist und den wir für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung grob und informell so umschreiben wollen: Sprache stellt ein geordnetes, in einer Sprach- und Kulturgemeinschaft weitgehend geteiltes Reservoir von phonischen bzw. graphischen, morphologisch-syntaktischen und lexikalischen sowie suprasegmentalen Formen dar, das der Realisierung von jeweils einzelnen Handlungszügen zur Erfüllung im allgemeinen interaktiv begründeter Aufgaben gemäß konventioneller Muster dient.

Eine Konkretisierung dieses Sprachbegriffs im Sinne von Formen der Realisierung kommunikativer Mittel zur Erfüllung globaler Aufgaben findet sich in Kap. 7.

Jedes Konzept von Sprache, das in der angedeuteten Weise an die Verwendung im Rahmen tatsächlicher kommunikativer Abläufe gebunden ist, muß eine Beschränkung der strukturellen Analyseeinheit überwinden, die Teile der Linguistik bis heute noch sehr weitgehend prägt: die Beschränkung auf die Satzebene als die größte strukturell bewältigbare Analyseeinheit.

Wenn Menschen miteinander reden, dann „wechseln“ sie entgegen der Redensart nicht nur „Worte“; sie „produzieren“ auch nicht in erster Linie „Sätze“, wie die (generative) Linguistik gerne formuliert. Wenn Menschen miteinander reden, dann bauen sie zuallererst Interaktionszusammenhänge auf, ordnen sich in bereits vorhandene Zusammenhänge ein, berufen sich implizit oder sogar explizit auf vergangene Interaktionen, erwartbare Muster, übergeordnete Aktivitäten.

Selbst wenn A und B wirklich im Vorbeigehen nur Worte wechseln, z.B. „Hallo“, und anschließend weitergehen, haben sie damit dennoch einen größeren Zusammenhang aufgebaut, auf den sie sich berufen bzw. dessen Ausbleiben sie monieren könnten, nämlich das Muster Gruß / Gegengruß. Sie haben damit eine in ihrer Flüchtigkeit kaum merkbare, in ihrer kommunikativen Bedeutung – wie jeder weiß – aber sehr wichtige soziale Interaktion vollzogen.

Wenn A sich nach dem Austausch des Grußes entschließt, die dadurch etablierte Anschlußmöglichkeit zu nutzen, indem sie sagt „Gut daß ich dich treffe, ich wollte dich sowieso anrufen“, dann produziert sie nicht primär Sätze, sondern

- sie leitet ein Gespräch ein,
- sie setzt sich selbst unter den Zugzwang, nachfolgend ein Anliegen zu äußern,
- sie weist B bis auf weiteres die primäre Zuhörerrolle zu.

Wenn B daraufhin antwortet „Du, laß uns trotzdem telefonieren, ich bin im Moment ganz eilig“, dann hat auch B nicht nur Sätze produziert, sondern er hat

- bestätigt, daß er den Zug A's zur Gesprächseröffnung, zur Ankündigung eines Anliegens und die Zuweisung der Zuhörerrolle an ihn entsprechend aufgenommen hat,
- die damit von ihm erwartete *Ratifizierung* des angekündigten Interaktionsfortlaufes aber verweigert,
- diese Verweigerung begründet.

Das Wechseln von Worten und das Produzieren von Sätzen stellen also jeweils die Formen dar, in der (verbale) Interaktion vollzogen werden. Diese kurze Sequenz – die einzige nicht authentische in diesem Buch – illust-

riert im Kern das Sprachverständnis und das Forschungsinteresse unserer Studie: Wir beschreiben das Wechseln von Worten und das Produzieren von Sätzen als die Formen, in denen wechselseitig aufeinander bezogene Aktivitäten vollzogen werden, die ihrerseits wiederum ein größeres Muster realisieren. Dieses größere Muster wird in der vorliegenden Studie durch das *Erzählen* im Sinne einer prototypischen Diskursfähigkeit repräsentiert (s.u.).

Das Beschreiben und Analysieren tatsächlicher sprachlicher Äußerungen verbietet entsprechend die Beschränkung auf die Satzebene und fordert grundsätzlich die strukturelle Rekonstruktion übersatzmäßiger Einheiten, die die Linguistik „Diskurs“ nennt. So lautet das linguistische Argument für die Analyse auf Diskursebene, das von den sprachlichen Einheiten ausgeht. Ein soziologisch-interaktionstheoretisches Argument, wie es etwa der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (siehe Kap. 6) zuzuschreiben wäre, kommt von einem anderen Ausgangspunkt zum selben Ergebnis: Miteinander reden ist eine bestimmte (unter Menschen recht verbreitete) Art der Interaktion. Strukturelle Einheiten werden also durch den Interaktionsablauf fundiert und nicht durch primär paradigmatisch festgelegte sprachliche Einheiten¹.

„Spracherwerb“ muß in unserem Kontext also „Diskurserwerb“ heißen. Mit diesem interaktiv fundierten Sprachbegriff handeln wir uns nun allerdings Schwierigkeiten hinsichtlich des Gegenstands Entwicklung ein.

Interaktion impliziert – das hat schon unser kleines konstruiertes Beispiel gezeigt – eine geregelte Zusammenarbeit beider GesprächspartnerInnen eines Dialogs an etablierten Strukturen. Wenn B die Gesprächseröffnung von A nicht mitmacht, indem er z.B. wegsieht, kommt eben keine Gesprächseröffnung zustande. Wenn B als Zuhörer an der Unterbreitung eines Anliegens beteiligt sein soll, muß A ihm auch die Gelegenheit geben, diese Rolle zu akzeptieren (oder – wie in unserem Beispiel – zurückzuweisen), indem sie eine derartige Gesprächssequenz ankündigt. Selbst indem B sich der erwarteten Fortsetzung der eingeleiteten Strukturen verweigert, also – wie wir später formulieren werden – Zugzwänge nicht bedient – tut er das auf eine Art, die deutlich macht, daß er die Zugzwänge sehr wohl erkannt hat.

Strukturen im Gespräch sind also immer gemeinsam hergestellt, gemeinsam konstruiert. Ihre Etablierung kann entsprechend nicht mehr umstandslos dem einen oder anderen der beiden Partner als seine *Leis-*

¹ Daß beides durchaus nicht unabhängig voneinander sein muß, zeigt die klassische konversationsanalytische Arbeit zum Sprecherwechselmechanismus (Sacks / Schegloff / Jefferson 1978), in der die Rolle des Satzes im Zusammenhang mit dem *first possible completion point* eines Redebeitrags (*turn*) herausgearbeitet wird.

ung zugeschrieben werden. Genau das ist aber notwendig, um *Entwicklung* rekonstruieren zu können. Interaktion ist – im Fall von Dialogen – auf die Dyade bezogen; Entwicklung muß dagegen letztlich auf das Individuum bezogen sein, dessen *Leistungen* sich in ihrem Verlauf in einer gerichteten Weise verändern.

Aus diesem Spannungsverhältnis zwischen Interaktion und Entwicklung ergibt sich die Notwendigkeit, ein Analyseverfahren zu entwerfen, das es erlaubt, die kindlichen *Eigenleistungen* an den ko-konstruierten Dialogen mit dem Erwachsenen herauszulösen, ohne dabei vor der prinzipiellen interaktiven Fundiertheit dieser Leistungen die Augen zu verschließen, wie das in der bisherigen Spracherwerbsforschung weitgehend geschah.

Ein derartiges modellhaft expliziertes Analyseverfahren, das an den gemeinsamen Aufgaben bzw. „Jobs“ der Erzählinteraktion orientiert ist, stellen wir in Kap. 7 vor. Dort werden wir auch zeigen, in welcher Weise die Lösung dieser prinzipiellen Schwierigkeit der scheinbaren Inkompatibilität zwischen interaktiven Strukturen und der Beschreibung von Entwicklungsprozessen auch andere *klassische* Beschreibungsprobleme der Spracherwerbsforschung lösen kann, z.B. die pragmatische und oft auch semantische Unterbestimmtheit einzeln analysierter sprachlicher Formen des Kindes.

Eine strukturelle Größe oberhalb der Satzebene, die sowohl interaktiv als auch sprach- und textstrukturell relevant ist und die sich deshalb zur Beschreibung eignet, ist die der Diskurseinheit (siehe Kap. 2). Diskurseinheiten sind mithilfe sprachlicher Indikatoren abgegrenzte „Blöcke“ in Gesprächen, die einem Partner die Rolle des *primären Sprechers* (Wald 1978) und dem anderen die Zuhörerrolle zuweisen. Für die Zeit ihrer Durchführung gelten also Sonderregelungen des Sprecherwechselmechanismus. Diskurseinheiten sind u.a. Argumente, Erklärungen, Wegbeschreibungen, Instruktionen, Witze, Erzählungen. Erzählungen haben in dieser Reihe eine deutliche Sonderstellung:

- Sie stellen eine sehr basale Form der menschlichen Kommunikation dar, die – unbeschadet unterschiedlicher Ausprägungen – universell sein dürfte;
- sie werden in rudimentärer Form schon von sehr kleinen Kinder beherrscht (siehe Kap. 3);
- sie sind die am gründlichsten erforschte übersatzmäßige Struktur; ihre Struktur erscheint hochgradig regelhaft (siehe Kap. 2).

Angesichts eines Forschungsvorhabens, das im Hinblick auf Gegenstandskonstitution und Methode in der beschriebenen Weise in vielen Aspekten Neuland betritt, erschien es uns sinnvoll, für die empirische Exemplarik ein Phänomen zu wählen, das einerseits sehr verbreitet und über das andererseits aus – auch eigenen – früheren Forschungen schon viel bekannt ist.

Wir untersuchen also die Entwicklung von Diskursfähigkeiten – die sich in dieser Abstraktheit empirisch nicht untersuchen ließe – exemplarisch am Beispiel von Erzählungen.

Konkret führen wir unsere Untersuchung an Gesprächen zwischen jeweils einem Kind und einem Erwachsenen durch, in deren Verlauf das Kind (im allgemeinen) dem Erwachsenen über einen bestimmten Vorfall erzählt, den es erlebt hat. Die fast 80 an der Untersuchung beteiligten Kinder gehören den Altersgruppen 5, 7, 10 und 14 Jahre an. Sie erzählen alle denselben Vorfall, aber unter zwei systematisch unterschiedenen Umständen. Sie erzählen denselben Vorfall an drei aufeinanderfolgenden Tagen gegenüber jeweils wechselnden ZuhörerInnen, die alle den Vorfall nicht miterlebt haben – und sie erzählen trotz allem, zumindest unter einer Bedingung und aus ihrer Sicht, als Teil ihrer alltäglichen Aktivitäten. Auf diese Weise liegen unseren Analysen etwa 240 Gesprächstranskriptionen zugrunde.

Wir haben mit dieser extrem aufwendigen Datenerhebung (siehe Kap. 4) eine Art methodologische Gratwanderung unternommen zur Kombination von Kriterien, die sich normalerweise ausschließen: Natürlichkeit und trotzdem experimentelle Einflußnahme, tatsächliche Begebenheit als Erzählstimulus (statt Film oder Bildergeschichte) und trotzdem Vergleichbarkeit des Erzählten, Vorteile einer Querschnittstudie und trotzdem partielle Rekonstruierbarkeit des Erwerbsprozesses zumindest über einige Tage.

Das Ergebnis ist eine Art Feldexperiment, und das einzige Kriterium einer Datenerhebung, das wir dabei bewußt hintangestellt haben, ist das der einfachen Machbarkeit.

Eine derartige Datenerhebung ist ohne Zweifel unnatürlich, insofern die Gespräche ohne Einwirkung des Forschers nicht zustande gekommen wären. Natürlichkeit im Sinne unbeeinflussten alltäglichen menschlichen Verhaltens impliziert aber auch – das wissen wir spätestens, seitdem Labov (1972b) sein *observer`s paradox* formuliert hat – daß es unbeobachtet ist. Wenn wir die ethisch im allgemeinen nicht zu rechtfertigende heimliche Aufzeichnung von sprachlichen Interaktionen² ausschließen, ist das garantiert unverzerrte Alltagsverhalten damit für die wissenschaftliche Analyse unzugänglich.

Die Lösung des Paradoxons, unbeobachtetes Verhalten beobachten zu wollen, erfordert also immer eine sorgfältige heuristische Abwägung des Problems, welche Daten dazu geeignet sind, welche Fragen zu beantworten (siehe Kap. 4.1.5). Je nach dem Ergebnis dieser Abwägung liegen die Nachteile eher im Bereich Natürlichkeit oder in den Bereichen: Menge der

² Die frühe Konversationsanalyse hat in der Tat sehr weitgehend heimliche Aufzeichnungen mit einer Unbekümmertheit gemacht und benutzt, die heute nicht mehr denkbar ist.

einschlägigen Vorkommen, Vergleichbarkeit, Systematizität etc. Ohne Nachteile ist eine solche Entscheidung nicht zu treffen.

Die Fragen, die wir gestellt haben, sind mithilfe von rein beobachtend erhobenen Daten in Art etwa des Dortmunder Korpus (Wagner (ed) 1990a, b; 1992; 1993a, b) nicht zu beantworten – was deren Wert zur Behandlung anders gearteter Fragestellungen natürlich keinesfalls mindert. Diese methodische Bestimmung gilt sowohl für die entwicklungstheoretischen, für die in der ersten Phase unserer Untersuchung zentralen kognitiven und textstrukturellen als auch für die Fragen zu den alterstypischen Mustern in der Erzählinteraktion zwischen Erwachsenen und Kind. Alle diese Problemstellungen erfordern eine Fülle von vergleichbaren Daten, die ohne einen minimal experimentellen Eingriff nicht zu erhalten sind. Der Versuch, die Auswirkungen der experimentellen Steuerung so gering wie möglich zu halten, hat zu der bereits angedeuteten extremen Aufwendigkeit der Datensammlung geführt (siehe genauer Kap. 4).

Trotz der breiten und in sich differenzierten Anlage der Erhebung müssen wir mit Generalisierungen unserer Befunde über die untersuchte Domäne hinaus in den Fällen vorsichtig sein, in denen noch keine vergleichbaren Ergebnisse anderer Studien aus anderen empirischen Kontexten vorliegen. Derartige Ergebnisse – soweit sie verfügbar sind – sprechen unter Einschränkung für die Wahrscheinlichkeit, daß die von uns gefundenen Muster der narrativen Erwachsenen-Kind-Interaktion sich auch in nicht induzierten Alltagsinteraktionen vergleichbaren Typs wiederfinden lassen (siehe Kap. 14).

Eine deutliche Einschränkung muß weiterhin mit Bezug auf die Art des Vorfalls gemacht werden: Aus Gründen der Praktikabilität und Vergleichbarkeit konnten unsere kindlichen ErzählerInnen lediglich in der Beobachterrolle an dem Vorfall beteiligt sein. Es spricht aber viel dafür (vgl. Quasthoff 1980a), daß die motivierenderen Erzählungen, die auch eher in elaborierteren szenischen Mustern realisiert werden, sich auf solche Vorfälle beziehen, in denen der spätere Erzähler entweder als aktiv Handelnder oder als Opfer tatsächlich involviert war. Unterschiede zwischen unseren Befunden und anderweitig gesicherten Beobachtungen und Ergebnissen zu narrativer Kind-Erwachsenen-Interaktion sind also unbedingt im Zusammenhang mit der Tatsache zu sehen, daß die von uns untersuchten Erzählungen nur einen von mindestens drei möglichen semantischen Typen (Quasthoff 1980a:57ff) repräsentieren, und dies ist nicht der in der Forschung prominenteste.

Ebenso wie wir die Übertragbarkeit unserer Ergebnisse auf alle möglichen anderen settings unserer Kultur nicht selbstverständlich unterstellen, können wir keinerlei Aussagen darüber machen, ob und inwieweit in anderen Sprach- und Kulturgemeinschaften ähnliche Befunde zu erwarten sind. Soweit aus der Literatur entsprechende Hinweise zu entnehmen sind, werden wir sie – ebenso wie andere einschlägige neuere Literatur zur Diskursentwicklung – im Zusammenhang mit unseren jeweiligen Befunden darstel-

len³. Derartige Bezüge – soweit sie uns zugänglich waren – betreffen aber immer nur einzelne Aspekte und fast ausschließlich die westliche Kultur der (amerikanischen weißen) Mittelschicht.

Wenngleich uns – ebenso wie möglicherweise dem Leser – die im folgenden zu präsentierenden Forschungen vielfältig und zuweilen auch sehr komplex erscheinen: Sie bieten nur einen kleinen Teil dessen, was man über das Erzählen zwischen Kindern und Erwachsenen und dessen Entwicklung wissen kann.

³ Systematisch in einem Kapitel zusammengefaßt erscheint jeweils nur die Forschungslage zur Erzähltheorie (siehe Kap. 2) und zum Diskurserwerb auf dem Stand, der den Ausgangspunkt unserer eigenen Arbeiten darstellte (siehe Kap. 3).

2 Erzähltheoretische Grundlagen

2.1 Überblick

Das Erzählen wird in Alltag und Wissenschaft als eine *condition humaine* gesehen. Erzählen ist eine Art der Verarbeitung, Bewahrung und Weitergabe von Erfahrung. Erzählen ist eine Art der alltäglichen Interaktion. Erzählen ist aber auch eine Art des literarisch-künstlerischen Ausdrucks – sei es mündlich oder schriftlich. Dies gilt in dieser elementaren Form – mit Ausnahme der Schriftlichkeit – vermutlich für alle vergangenen (vgl. u.a. Hardmeier 1990, Riehl 1995) und gegenwärtigen Gesellschaften (vgl. u.a. Heath 1986; Cooreman 1987; Rosaldo 1986; Röhrich / Wiener-Piepho (eds) 1990; Dauenhauer / Dauenhauer 1995; Quasthoff im Druck).

Entsprechend traditionsreich, zahlreich und vielfältig sind die Ansätze zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Erzählen. Aus der Sicht der heutigen Aufteilung wissenschaftlicher Forschung in verschiedene Disziplinen sind es mindestens die folgenden Disziplinen, die sich auf ihre jeweils eigene Weise mit dem Erzählen befassen (vgl. auch Gülich / Quasthoff (eds) 1986; Polkinghorne 1988): Anthropologie / Ethnographie, Volkskunde, Geschichte, Künstliche Intelligenz, Linguistik, Literaturwissenschaft, Psychologie, Psychotherapie, Rhetorik / Sprechwissenschaft, Soziologie, Semiotik, Sprachdidaktik / Sprachlehrforschung, Theologie.

Es ist leicht nachzuvollziehen, daß der Gegenstand Erzählen aus der Perspektive der einzelnen Disziplinen jeweils sehr unterschiedlich konstituiert ist, ebenso wie die Methoden zu seiner Erforschung entsprechend der disziplinären Vielfalt stark variieren. Trotzdem läßt sich feststellen, daß im allgemeinen eine oder mehrere der folgenden Fragestellungen – im jeweils unterschiedlichen methodologischen Gewand – in der Erzählforschung generell auftauchen:

- Welche Funktionen hat das Erzählen?
- Wie sieht der strukturelle Aufbau von Erzählungen aus?
- Wie verbreitet sind Erzählungen (eines bestimmten Typs) im historischen und kulturellen Vergleich?
- Wie werden Erzählungen produziert bzw. verstanden?
- Was zeichnet gute vor schlechten Erzählungen aus?

Wir beziehen uns in diesem Kapitel aus der Sicht der linguistischen Erzählforschung auf alle diese Fragen, wenn auch sehr unterschiedlich gewichtet. Wir tun dies allerdings nicht in Form eines Berichts zum gegenwärtigen Stand der (linguistischen) Erzählforschung (vgl. dazu Quasthoff 1980a; de Beaugrande 1982; Gülich / Quasthoff 1985; Toolan 1988; Liedtke 1990; Riessman 1993; Herrmann / Grabowski 1994, Kap. 5; Boueke / Schüle in et

al. 1995, Kap. 2 und 3), sondern ausschließlich im Hinblick auf die Notwendigkeiten, die sich durch die exemplarische Bearbeitung des mündlichen kindlichen Erzählens aus der Perspektive von Entwicklung und Interaktion (siehe Kap. 1) ergeben.

In Anlehnung an die Definition bei Quasthoff (1980a:27) und in Übereinstimmung mit dem seit Labov / Waletzky (1967) üblichen Erzählbegriff der linguistischen Erzählforschung bestimmen wir den *Erzähltext* dabei in der folgenden Weise:

Eine *konversationelle Erzählung* ist eine Diskurseinheit (siehe Kap. 2.4), die sich inhaltlich auf ein singuläres, für die Beteiligten und/ oder den Zuhörer ungewöhnliches⁴ Erlebnis in der Vergangenheit bezieht, an dem der Sprecher mindestens als Beobachter beteiligt war, und die formal die Charakteristika eines der narrativen Diskursmuster (siehe Kap. 2.4) aufweist⁵.

Gegenüber der *Erzählung* ist das *Erzählen* als narrative Interaktion das übergeordnete Konzept, an dem wir uns theoretisch orientieren. Es wird in Kap. 2.4 näher bestimmt.

2.2 Funktionelle Aspekte

Einer der Gründe für die Tatsache, daß Erzählen in der kommunikativen Realität ein so ubiquitärer Vorgang ist – was auf der Ebene der Forschung zu der beschriebenen Vielfalt geführt hat – liegt sicherlich in der funktionellen Reichhaltigkeit von Erzählprozessen. Indem man z.B. eine selbsterlebte Geschichte erzählt, kann man u.a.

- eine Behauptung in einer Argumentation belegen (Pomerantz 1984; Goodwin / Goodwin 1990; Schiffrin 1990; Hofer et al. 1993; Müller / di Luzio 1995) bzw.

⁴ Zur kritischen Diskussion des Begriffs „Ungewöhnlichkeit“ bzw. „reportability“ vgl. Herrmann / Grabowski 1994:223ff, zur Rolle dieses Kriteriums in der Erzählforschung siehe Boueke / Schülein et al. 1995.

⁵ Boueke / Schülein et al. (1995:75) sprechen dann von einer „Geschichte“, wenn

- alle für die Darstellung relevanten Ereignisse darin vorkommen;
- die Linearisierung dieser Ereignisse zu kohärenten Ereignisfolgen erkennbar ist;
- die Etablierung eines – die Erzählwürdigkeit begründenden – „Bruchs“ der eigentlich zu erwartenden Ereignisverläufe erfolgt ist;
- die emotionale Qualifizierung der dadurch zustande gekommenen Ereignisfolgen gelungen ist.

Diese semantisch bzw. kognitiv orientierte Definition ist insofern mit den entsprechenden Implikationen unserer Bestimmung kompatibel, als die zitierten Bedingungen durch unsere Strukturkonzepte „Diskurseinheit“ und „Diskursmuster“ impliziert sind.

- illustrieren (Schwitalla 1991),
- sich streiten (Quasthoff 1978; Grimshaw (ed) 1990),
- sich rechtfertigen (Lehmann 1983),
- über jemanden klatschen (Bergmann 1987),
- ein Stück Biographie von sich preisgeben (Rehbein 1982; Schütze 1984; Ulmer 1988),
- einen Traum bearbeiten (Hanke (ed) 1992),
- ein Selbstbild von sich präsentieren (Quasthoff 1979b; Quasthoff 1980a; Hausendorf / Nordmeyer / Quasthoff 1991),
- Status und Rollen festlegen (Ochs / Taylor 1992),
- sich einer gemeinsamen sozialen Identität vergewissern (Schwitalla 1988),
- jemanden durch eine gelungene Vorführung unterhalten (Kirshenblatt-Gimblett 1975),
- historische Ereignisse individuell aufarbeiten (Schütze 1982; Schröder 1992),
- gemeinsam über dasselbe Ereignis informieren (Quasthoff 1980b, Mandelbaum 1987),
- sich am Unterricht beteiligen (Flader / Hurrelmann 1984; Klein 1980),
- ein Problem präsentieren (Wodak 1981),
- eine Aussage vor Gericht machen (Leodolter 1975; Hoffmann 1980),
- eine institutionelle Beratung in ein privates Gespräch umwandeln (Quasthoff 1979a),
- eine fremde Sprache lernen (Apfelbaum 1993).

Quasthoff (1980a:Kap. 2) unterscheidet analytisch kommunikative, d.h. inhaltsbasierte, von interaktiven, d.h. formbasierten, Funktionen. Damit wird der Unterschied zwischen solchen Funktionen des konversationellen Erzählens konzeptualisiert, die zu ihrer Wirksamkeit auf einen bestimmten Inhalt des Erzählten angewiesen sind, und solchen, die über das Geschichten-Erzählen als Art der Aktivität wirken.

Zu den interaktiven Funktionen gehört z.B. die Tatsache, daß szenisches Erzählen und Zuhören einen bestimmten Interaktionsrahmen (Goffman 1974) etablieren oder auch verändern können (Quasthoff 1980a:Kap. 2.3). Während die GesprächspartnerInnen „sich Dönekens erzählen“, ist jeder institutionelle Rahmen, der zuvor etabliert gewesen sein mag, zumindest während dieser Zeit einem privaten angenähert.

Als wichtige kommunikative Funktionen haben sich empirisch induktiv (Quasthoff 1980a:148 ff) ergeben:

- affektive Entlastung,
- Selbstdarstellung,
- Belustigung und Unterhaltung,

- Information,
- Beleg (von Argumenten),
- Erklärung.

Vor dem Hintergrund dieser funktionellen Vielfältigkeit ist zu betonen, daß die Erzählungen unserer Daten aus Gründen der methodischen Vergleichbarkeit und des Designs der Datenerhebung (siehe Kap. 4) vornehmlich in *einer* Funktion, nämlich im Rahmen eines *informationsorientierten* Diskurses erscheinen (siehe auch Kap. 1).

2.3 Strukturelle Aspekte

Neben der Frage nach den Funktionen des Erzählens sind vor allem Fragen nach der Struktur prägend für die Erzählforschung. Die erwähnte Unterscheidung zwischen *Erzählung* und *Erzählen* (und *Zuhören*) wird bei der Konzeptualisierung dessen, was narrative Strukturen darstellen, besonders relevant. Die verschiedenen Konzepte unterscheiden sich nämlich im wesentlichen darin, ob ein Erzähltext als *statische* Entität, allenfalls als fertiges Produkt eines Prozesses strukturell repräsentiert wird, oder ob die strukturelle Beschreibung sich auf einen in bestimmter Weise gearteten *Prozeß* bezieht. Unter den prozeßorientierten Konzeptionen ist grob zu unterscheiden zwischen solchen, die die *kognitiven* Prozesse des Produzierens und Verstehens von Erzählungen modellieren, und solchen, die Erzählen und Zuhören als bestimmte Art der *Interaktion* rekonstruieren.

In aller gebotenen Kürze werden wir im folgenden die verschiedenen strukturellen Konzepte charakterisieren (für eine ausführlichere Darstellung unter dieser Systematik vgl. Gülich / Quasthoff 1985).

2.3.1 Der textstrukturelle Ansatz

Die strukturelle Behandlung des Textes als statische Entität macht bis heute die oft unhinterfragte Tradition moderner erzähltheoretischer Konzeptionen auch linguistischer Provenienz aus. Sie wurde begründet durch den russischen (Propp 1972) und den französischen Strukturalismus (Barthes 1988; Bremond 1973) einerseits sowie die Textlinguistik (Weinrich 1971; Gülich / Raible 1979) andererseits. Auch das „klassische“ Werk linguistischer Erzählforschung von Labov / Waletzky (1967) gehört zu dieser Kategorie von Ansätzen, obwohl es sich auf mündliche Erzähltexte bezieht und statt nach inhaltlichen Konstanten – wie etwa Propp – nach funktionell fundierten sprachlichen Regelmäßigkeiten sucht. Entscheidend für die strukturelle Analyse von Erzählungen in diesem Sinne ist ein Strukturbegriff, der

den – mündlichen oder schriftlichen – Text selbst als regelmäßiges Geflecht von inhaltlichen oder formalen Konstanten repräsentiert. Eine moderne Variante dieser im engeren Sinne sprach- bzw. textorientierten Analyseform stellen die Arbeiten von Bamberg (1987; Bamberg / Marchmann 1990; Bamberg / Damrad-Frye 1991) dar.

Demgegenüber stehen strukturelle Konzepte, die sich in unterschiedlicher Weise auf Vorgänge beziehen.

2.3.2 Der kognitive Ansatz

Unter prozeduralen Aspekten läßt sich Narration als Produzieren und Verstehen von Erzähltexten konzeptualisieren. Damit ist der zu repräsentierende Prozeß weitgehend kognitiv bestimmt: Textproduktions- (Herrmann 1982; Herrmann / Grabowski 1994) und Rezeptionsmodelle (Hoppe-Graff / Schöler 1981; van Dijk / Kintsch 1983) modellieren die gesamte Verarbeitung textuell kodierter Information, von der die Erstellung oder Dekodierung einer sprachlichen Form im engeren Sinne nur ein kleiner Teil ist (vgl. Levelt (1989) mit seinem Titel „Speaking: From Intention to Articulation“). Die einschlägigen Bezugswissenschaften sind damit durch das Informationsverarbeitungsparadigma (Kognitionswissenschaft) bestimmbar: Kognitive Psychologie, Psycholinguistik, Künstliche Intelligenz (Quasthoff 1985).

Unter dem Einfluß der theoretischen Formierung der generativen Grammatik (Chomsky 1965), die sprachliche Strukturen als Regeln konzeptualisierte, deren „psychologische Realität“ mithin empirisch überprüfbar schien, hat sich der kognitive Ansatz im disziplinären Bezugsrahmen der Linguistik aus dem textstrukturellen heraus entwickelt. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Forschungen von Teun van Dijk aus den 70er Jahren, der zunächst im theoretischen Rahmen der generativen Semantik und in Kooperation mit Kognitionspsychologen (van Dijk / Kintsch 1983) versuchte, durch psycholinguistische Experimente (z.B. Zusammenfassung bzw. Wiedergabe von Texten mit und ohne zeitliches Intervall) nachzuweisen, daß seine auf theoretischer Basis explizierten narrativen Regeln der tatsächlichen kognitiven Realität der Verarbeitung von Erzähltexten entsprachen (vgl. kritisch dazu und zu dem vergleichbaren psychologischen Ansatz der *storygrammar* Hoppe-Graff / Schöler 1981 und Herrmann / Grabowski 1994:5.3).

Dieser informationsverarbeitungsorientierte Ansatz innerhalb der Erzählforschung, der letztlich zurückgeht auf die wegweisenden Konzeptionen und empirischen Untersuchungen des britischen Gedächtnispsychologen Bartlett (1932), hat sich als außerordentlich prägend für die verschiedensten Fragestellungen erwiesen. Er ist bis heute grundlegend nicht nur für einschlägige Konzeptionen narrativer Strukturen etwa durch die *storygrammar* (Trabasso et al. 1992) oder den Schemabegriff (Rumelhart 1980) (siehe Kap. 5), sondern auch für einen Teil der Forschung zur Ent-

wicklung von Erzählfähigkeit (Stein / Glenn 1979; Stein 1988; Haslett 1986; Boueke / Schüleln et al. 1995)⁶ sowie für erzähldidaktische Konzeptionen (Boueke / Schüleln 1988a und 1988b; Schüleln / Wolf / Boueke 1995).

Wiewohl wir in unserer gegenwärtigen theoretischen und empirischen Orientierung das Erzählen weniger als kognitiven, sondern vielmehr Erzählen und Zuhören als interaktiven Prozeß modellieren (siehe Kap. 7), sind unsere früheren Untersuchungen und Ergebnisse (siehe Kap. 5) ebenfalls an einer Variante des kognitiven Paradigmas orientiert. Die strukturelle Repräsentation der Erzählungen in Form der sogenannten Relationsstruktur (siehe Kap. 5.3.1), die wir auch für unsere interaktionsorientierte Analyse brauchen, ist im Rahmen der kognitiv orientierten Konzeptionen als Alternative zu Strukturbeschreibungen der *storygrammar* entstanden (Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984; Quasthoff 1980a). Diese strukturelle Repräsentation von Elementen des Erzähltextes haben wir dann allerdings nicht kognitiv im Sinne von Mechanismen der Informationsverarbeitung prozeduralisiert, sondern als Teil unserer Modellierung der narrativen Interaktion (siehe Kap. 7) im Sinne der regelhaften Elaboration der Geschichte durch die beiden narrativen PartnerInnen sequenzialisiert (siehe Kap. 2.4).

Die moderne Variante der klassischen (Rumelhart 1975 und 1977; Stein / Glenn 1979) *storygrammar* (Stein 1988, Trabasso et al. 1992), wie sie besonders in der Arbeit von Boueke / Schüleln et al. (1995) weiterentwickelt wurde, läßt sich kurz in der folgenden Weise umreißen: Im Unterschied zu den klassischen Arbeiten werden nun das Kriterium der Ungewöhnlichkeit einer Erzählung sowie die Rolle von evaluativen Elementen in den narrativen Elementen berücksichtigt. Besonders Boueke / Schüleln et al. (1995) legen darüberhinaus als LinguistInnen besonderen Wert auf den notwendigen globalstrukturellen Zusammenhang als notwendiges Merkmal narrativer Texte.

Demgegenüber sind die Grundgedanken der Relationsstruktur (vgl. Quasthoff 1980a, Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984 und siehe Kap. 5.1.3) die folgenden: Die erzähltypischen inhaltlichen Strukturelemente werden in einem hierarchisch aufgebauten relationalen Netz repräsentiert. Die Knoten des Netzes bestehen aus Namen für Relationen. Die Relationen auf einer bestimmten Hierarchieebene stellen gleichzeitig die Mittel des narrativen Elaborierens (siehe Kap. 7.5) in unserem globalstrukturellen Sequenzmodell (siehe Kap. 7) dar. Auf diese Weise wird die oberflächensprachliche Linearisierung der strikt nicht-linearen Relationsstruktur im Rahmen des übergeordneten sequentiellen Modells unter expliziter Berücksichtigung der interaktiven Konstituiertheit des konventionellen Erzählens geleistet.

⁶ Wir werden diese Ansätze jeweils im Zusammenhang mit der Darstellung unserer eigenen Ergebnisse an den entsprechenden Stellen des Buches diskutieren.

Die oben formulierte Frage nach dem, was eine „gute“ Erzählung vor einer „schlechten“ auszeichnet, wird im allgemeinen in Anbindung an die jeweils entwickelten strukturellen Konzepte, also auf der Basis struktureller Kriterien beantwortet. So präsentieren Boueke / Schülein et al. (1995) einen erzähldidaktischen Entwurf zur Beurteilung von Erzählungen, der auf dem von ihnen entwickelten Schema aufbaut. Nikolaus / Quasthoff (1982) benutzen ebenfalls als Kriterium für eine „gute Geschichte“ die Übereinstimmung mit einem funktionell-strukturell fundierten Produktionsmodell (vgl. Kraft / Nikolaus / Quasthoff 1977).

2.3.3 Der dialogorientierte Ansatz

Neben der Modellierung des Erzählens als Prozeß der kognitiven Verarbeitung narrativer Informationen hat sich in jüngster Zeit eine Erzählkonzeption mehr und mehr durchgesetzt, die das Wesentliche des Erzählens im Prozeß der wechselseitig aufeinander zugeschnittenen narrativen Aktivitäten (mindestens) eines Erzählers und (mindestens) eines Zuhörers sieht. Diese Art der Konstitution des Erzählens als Gegenstand im weiten Sinne interaktionstheoretisch orientierter Forschung ist sehr wesentlich in Gang gesetzt worden durch die Rezeption der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (siehe Kap. 6) durch die linguistisch-pragmatisch-diskursanalytisch geprägte Erzählforschung.

Zwar gibt es auch im engeren Bereich der kalifornischen Konversationsanalyse eine Reihe von Arbeiten, die sich mit Erzählungen beschäftigen: Sacks selbst wendet sich dem *storytelling in conversation* in seinen Vorlesungen zu (Lectures, insbes. 18. Oktober bis 3. Dezember 1971, vgl. Sacks (ed. Jefferson) 1992; siehe auch Sacks (ed. Jefferson) 1986). Später nimmt er einzelne Aspekte dieses Themas immer wieder auf, z.B. die Verwendungsregeln und Hörerstrategien zur referentiellen Identifikation in Erzählungen (Sacks 1972). Ryave (1978) untersucht die Aneinanderreihung von Erzählungen im Gespräch.

Entscheidend für die Fundierung des *interaktiven Paradigmas* in der Erzählforschung wurden aber eher die grundlegenden Konzeptionen der Konversationsanalyse zur Prozeßhaftigkeit bzw. Sequentialität, Oberflächenorientiertheit, wechselseitigen Darstellung sowie des wechselseitigen Zuschnitts aufeinander und vor allem der Ko-Konstruiertheit mit Bezug auf Strukturen der verbalen Interaktion generell (siehe Kap. 6), die dann von Teilen der Erzählforschung zur entsprechenden Neu-Konzeption auch des Erzählens genutzt wurden.

Wenn man die in der Literatur vorfindlichen Ansätze zum Erzählen als konversationellen Prozeß zu sichten versucht, so stellt man allerdings fest, daß natürlich nicht alle im strikten Sinn in ein konversationsanalytisches Paradigma (siehe Kap. 6) einzuordnen sind. Es handelt sich deshalb im weiteren Sinne um *dialogorientierte Ansätze*. Erzählforschung wird jeweils

im Sinne der übergeordneten diskurs- oder interaktionstheoretischen Ausrichtung der AutorInnen betrieben. Zu nennen sind hierbei u.a.:

*Die konversationsanalytisch oder
wissenssoziologisch fundierte ethnographische Orientierung*

Hier ist besonders prägend das dem Erzählen übergeordnete Konzept der *rekonstruktiven Gattungen*, wie es von Bergmann / Luckmann (1995) entwickelt und u.a. von Bergmann (1987) in seiner Untersuchung zu Klatschgesprächen konkretisiert wurde. Theoretisch besonders weiterführend scheint uns auch die eher wissenssoziologisch orientierte begriffliche Konstruktion des kommunikativen Haushaltes einer Gesellschaft als das Ensemble der jeweils benutzten kommunikativen Gattungen (Bergmann / Luckmann 1995), mit der in Ansätzen eine Integration mikro- und makroanalytischer Perspektiven auf soziale Realität (vgl. Knorr-Cetina / Cicourel 1981; Alexander / Giesen / Muench / Smelser 1987) vorstellbar wird.

Die Arbeiten von Müller / di Luzio (1995) und Müller (1989) gehören in den Zusammenhang der konversationsanalytisch inspirierten ethnographischen Arbeiten.

Ebenso sind die neueren Arbeiten aus dem Umkreis des Instituts für deutsche Sprache zur Stadtsprachenforschung (Kallmeyer (ed) 1994, Kallmeyer (ed) 1995, Keim (ed) 1995, Schwitalla (ed) 1995, Schwitalla 1988) in diesem Zusammenhang zu nennen, die zwar im allgemeinen eine andere Fragestellung verfolgen, aber oft mit narrativ organisierten Daten arbeiten.

In der neueren amerikanischen Forschung – außerhalb der erwähnten konversationsanalytischen Studien zum Erzählen – sind es ebenfalls im wesentlichen ethnographisch bzw. interkulturell oder kulturvergleichend angelegte Studien (Scollon / Scollon 1981; Miller et al. 1990) sowie diskursanalytisch, besonders diskurssemantisch orientierte Untersuchungen (Polanyi 1983), die zu den dialogorientierten Ansätzen zu zählen sind.

Die handlungstheoretisch fundierte Diskursanalyse

Hier geht es im wesentlichen um Arbeiten, die im Umkreis des von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein entwickelten diskursanalytischen Formats entstanden sind. Prägend für die deutsche Erzählforschung wurden die beiden von Ehlich herausgegebenen Sammelbände *Erzählen im Alltag* (1980) und *Erzählen in der Schule* (1984) (vgl. auch Becker-Mrotzek 1989). Besonders bemerkenswert für unseren Zusammenhang ist in diesem Kontext der Aufsatz von Ludger Hoffmann (1984), der eine Art perspektivische Vorwegnahme der Rolle der Erwachsenen-Kind-Interaktion als eine Art Lehr-Lern-Diskurs in der Weise darstellt, wie sie seit 1979 von uns entwickelt und mit dieser Monographie theoretisch ausgearbeitet und empirisch begründet vorgelegt wird.

Das narrative Interview

Eher soziologisch instrumentalisiert, aber in den interaktiven Grundkonzeptionen vergleichbar ist die Art der Erzählanalyse, wie sie von Schütze (1982 und 1984) – ausgehend von seiner methodischen Konzeption des narrativen Interviews – ausgearbeitet wurde (vgl. auch Kallmeyer / Schütze 1977).

Die ontogenetische Perspektive

Besonders relevant in der internationalen Erzählforschung wurden dialogorientierte Konzeptionen neuerdings in Zusammenhang mit der Frage nach der Entwicklung von Erzählen. Wichtige einschlägige Arbeiten sind z.B. in Meng / Quasthoff (eds) (1992) zusammengestellt.

Dabei ist aus der Sicht unserer Untersuchungen die Arbeit von Meng / Kraft / Nitsche (1991) hervorzuheben: Sie stellt zum einen die einzige weitere großangelegte Studie zur Entwicklung von (narrativen) Diskursfähigkeiten auf der Basis dialogorientierter Konzepte im deutschsprachigen Raum dar (vgl. neuerdings auch Schu 1994). Zum anderen liefert sie teilweise den unseren komplementäre Beobachtungen für jüngere Altersgruppen (siehe Kap. 9), wenn sie auch auf der Basis andersgearteter Daten und im Rahmen andersgearteter Analyseformen zustandekamen.

Weiterhin verfolgen u.a. McCabe / Peterson (1991), Snow / Blum-Kulka (1992), Goodwin (1982), McNamee (1987), Miller et al. (1990), Pellegrini / Galda (1990) und Preece (1992) Ansätze, die je auf ihre Weise die Ko-Konstruiertheit narrativer Strukturen in den Dialogen mit Kindern in ihren jeweiligen Fragestellungen umsetzen (siehe dazu ausführlicher Kap. 14.2).

2.4 Das erzähltheoretische Konzept unserer Arbeit

Der Prozeß der Narration wird in den interaktionstheoretisch orientierten Ansätzen – wie beschrieben – nicht als kognitiver, sondern als interaktiver modelliert: Entsprechend modellieren wir Erzählen in diesem Sinne als eine Form der verbalen Aktivität, die mindestens zwei TeilnehmerInnen, indem sie für sich wechselseitig deutlich die Rollen ErzählerIn und ZuhörerIn installieren, gemeinsam und aufeinander zugeschnitten betreiben. Gegenüber den oben erwähnten Orientierungen zeichnet sich unsere Studie durch eine methodisch und begrifflich besonders enge Anbindung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse aus.

Als früher Vorläufer kann z.B. Jefferson (1978) betrachtet werden. Sie beschreibt verschiedene Weisen, wie eine Erzählung aus dem *Zug-um-Zug Dialog* (*turn-by-turn-talk*) hervorgehen kann und anschließend in ihm aufgearbeitet wird. Bei den einleitenden Übergängen in die Erzählung arbeitet sie heraus, mit welchen Mitteln die Erzählung als thematisch kohärent eingepaßt bzw. als thematischer Bruch markiert wird. Damit formuliert sie schon Beobachtungen, die wir als die Aufgabe der Darstellung von Inhalts-

relevanz und Überleitung im Rahmen unseres Modells der narrativen Interaktion systematisiert (siehe Kap. 7.4.1 und Kap. 7.4.5) und breit empirisch bearbeitet haben (siehe Kap. 9.1.1, 9.1.5, 9.2.2, 10.1.1, 10.1.5, 10.2.1, 10.2.5.).

Die *Erzählung* wird also dynamisiert zum *Erzählen* und *Zuhören* (genauer: *dem Erzählen Zuhören*). Die narrative Struktur ist die strikt *manifeste* (sicht- und hörbare) und *sequentiell geordnete* einer narrativen Diskurs-einheit (s.u.), die von ErzählerIn und ZuhörerIn *gemeinsam* Zug für Zug aufgebaut wird. Inhalt und Funktion des Erzählens sind in dem Maße etabliert, in dem sie von den Beteiligten am Erzählprozeß durch die Art ihres Erzählens und Zuhörens wechselseitig füreinander dargestellt werden.

Die Übernahme dieser konversationsanalytisch-interaktiven Orientierung bedeutet für den eher an kognitiven Konzeptionen orientierten (siehe Kap. 2.3.2) Erzählbegriff:

- *Mentale* (kognitive) Prozesse werden, insoweit sie nicht interaktiv manifest werden, als der Analyse nicht zugänglich behandelt;
- erzeugte Strukturen müssen als *gemeinsam hergestellte* repräsentiert werden und können nicht mehr umstandslos einem Sprecher zugeschrieben werden;
- erzählstrukturelle Repräsentationen in *hierarchischer* Form, wie sie – z.T. inspiriert von der generativen Transformationsgrammatik (Chomsky 1965) – üblicherweise vorgelegt werden, sind nicht vereinbar mit der strikt linearen Manifestation des Aufbaus narrativer Strukturen, wie sie den TeilnehmerInnen ausschließlich zur Verfügung steht.

Diese Neuorientierungen haben gravierende Konsequenzen in wissenschaftspraktischer und beschreibungstheoretischer Hinsicht: In der Praxis der arbeitsteiligen Organisation von Erzählforschung in Disziplinen und „Schulen“ hat die beschriebene Neu-Konstitution des Erzählbegriffs unter Einschluß der korrespondierenden methodischen Ausrichtungen dazu geführt, daß der kognitiv orientierte und der interaktiv orientierte Ansatz sich mehr oder weniger als zwei unabhängige – wenn nicht unversöhnliche – Lager gegenüberstehen. Dies ist forschungsorganisatorischer Tatbestand, obwohl sowohl vom Gegenstand her als auch im allgemeinen aus der Sicht der jeweiligen Methoden eine derartige alternative Konzeption von „Kognition“ und „Interaktion“ nicht angezeigt wäre. Aus interaktiver Sicht argumentiert Quasthoff (1983b) explizit gegen ein solches Lagerdenken, aus kognitiver Sicht legen z.B. die Forschungen von Herrmann (bes. 1982), aber auch die Kompatibilität der Ergebnisse zwischen der Arbeit von Boueke / Schüle in et al. (1995) und unserer (siehe Kap. 9), die Notwendigkeit einer kontrollierten Integration nahe.

Der Versuch einer derartigen Integration ist mit unserer Arbeit zum Erzählen in Ansätzen gegeben, indem wir

- bisher ausschließlich kognitiv konzeptualisierte Prozesse wie z.B. den der Generierung modellhaft in ihrer interaktiven Einbettung repräsentieren (Quasthoff 1991; siehe auch Kap. 7),
- kognitive Kategorien wie z.B. die „kognitive Geschichte“ (Quasthoff 1980a) oder die „reportability“ (Labov / Waletzky 1967; Herrmann / Grabowski 1994) als interaktiv manifestierte neu definieren und bearbeiten (siehe Kap. 6),
- kognitiv inspirierte strukturelle Beschreibungen („Relationsstruktur“) als gemeinsam hergestellte und sequentiell geordnete repräsentieren (siehe Kap. 7).

In beschreibungstheoretischer Hinsicht stellen die erwähnten drei Neuorientierungen des Erzählbegriffs insbesondere jede *Entwicklungstheorie* vor scheinbar unlösbare Aufgaben (siehe Kap. 7.1): (Sprach)Entwicklung muß weitgehend als *kognitiver* Prozeß angesehen werden; sprachliche Äußerungen werden somit oft lediglich als Indiz für ablaufende kognitive Prozesse bzw. erreichte kognitive Zustände angesehen⁷. Die interaktiv begründete Steuerung der Äußerungen des Kindes und damit auch die der benutzten Daten wurden häufig als lästige, möglichst so weit wie möglich zu eliminierende „Störvariable“ betrachtet (siehe auch Kap. 1).

Gemäß der entwicklungstheoretischen Fragestellung ist die einschlägige Forschung an den strukturellen Leistungen des Kindes interessiert. Die konsequente Berücksichtigung der Tatsache, daß vom Kind in Erwachsenen-Kind-Interaktion realisierte Strukturen weitgehend als *ko-konstruierte* anzusehen und zu repräsentieren sind, macht die umstandslose entwicklungsorientierte Skalierung der strukturellen Leistung des Kindes unmöglich (vgl. dazu auch Auwärter / Kirsch 1979b).

Hierarchische Strukturbeschreibungen haben sich in der Forschung zur Entwicklung (komplexer) sprachlicher Fähigkeiten sehr bewährt, weil sie ein suggestives Format zur Repräsentation von „Einfacher“ (hierarchiehöhere Ebenen) – „Komplexer“ (hierarchieniedrigere Ebenen) – Relationen liefern (vgl. z.B. Stein / Glenn 1979; van Dijk / Kintsch 1983). Unter dem strikten Sequentialitätsgebot sind sie in dieser Repräsentationsform nicht mehr als heuristisches Mittel zu benutzen.

Wir werden im Verlauf unserer Darstellung vorführen, in welcher Weise die Lösung dieser Beschreibungsprobleme nicht nur gelingen (siehe Kap.

⁷ Für die spracherwerbstheoretischen Ansätze, die von einer weitgehenden Autonomie der im engeren Sinne sprachlichen Fähigkeiten ausgehen, gilt das gleiche Argument: Es baut auf die *Latenz* der zu *erschließenden* Strukturen, unabhängig davon, ob diese in eher kognitiven oder eher sprachlichen Prinzipien gesehen werden.

7), sondern gleichzeitig einen neuen Stand der erzähl- und entwicklungsorientierten Theorienbildung fundieren kann (siehe Kap. 15).

Die strukturellen Begriffe, die in unserer Arbeit die traditionellen Konzeptionen von *narrativen Strukturen* in gewisser Weise ablösen, sind konsequenterweise solche der interaktiven Organisation von narrativen und anderen satzübergreifenden Aktivitäten. Zentral sind dabei die Konzepte *Diskurseinheit* und *Diskursmuster*.

Diskurseinheiten (Wald 1978)⁸ sind übersatzmäßige konversationelle Elemente, die deutlich von dem sie umgebenden *turn-by-turn-talk* unterschieden sind:

- Sie sind einleitend und abschließend durch entsprechende Gliederungsmerkmale (Gülich 1970) vom *turn-by-turn-talk* abgegrenzt (das steht im Zentrum der Darstellung bei Wald),
- sie entsprechen in ihrer sequentiellen Realisierung intern jeweils einem bestimmten Strukturmuster, das fest mit der Art der jeweiligen Diskurseinheit verbunden ist, und
- sie konstituieren eine spezielle Variante des Sprecherwechsels, die Wald als das *Prinzip des primären Sprechers* bezeichnet.

Typische Diskurseinheiten sind: Erzählungen, Witze, Erklärungen, Argumente, Wegbeschreibungen, Einladungen. Sie alle sind aufgrund dieser drei Merkmale deutlich als besondere Einheiten im Verlauf eines Gesprächs erkennbar – und zwar nicht primär für den Analysierenden, sondern für die Interaktanten im Gespräch selbst.

Eine Erzählung z.B. könnte etwa eingeleitet werden mit „Da ist mir doch gestern was Komisches passiert“. Das entspräche Labovs (1972a) *abstract* oder Jeffersons (1978) *story entry device* bzw. einem unserer Mittel des Thematisierens (siehe Kap. 7.4.2 und Kap. 9.1.1). Abgeschlossen werden könnte sie mit „Und danach sind sie dann alle fröhlich nach Hause gegangen“. Das wurde von Jefferson (1978) als „*return home*“-*story completion proposal* beschrieben. Wir analysieren entsprechende Äußerungen als formelhaftes Abschließen von Erzählungen (siehe Kap. 10.2.5.).

Der Beginn einer Erzählphase im Diskurs ist also immer gleichbedeutend mit einer entscheidenden Umstrukturierung der ablaufenden Gesprächsaktivität: Für beide Beteiligten erkennbar und von beiden zugelassen wird damit eine längere Einheit konstituiert, die das Rederecht nicht prinzipiell nach jedem – in etwa satzäquivalenten – elementaren Redezug zur Disposition stellt wie im Zug-um-Zug-Dialog (siehe Kap. 6), sondern dem Erzähler Sonderrechte einräumt.

⁸ Vgl. auch die ähnlichen Konzepte *Handlungsschema* bei Kallmeyer / Schütze 1977 bzw. *Handlungsmuster* bei Rehbein 1984.

Wald definiert die Rolle des primären Sprechers als eine stille Übereinkunft der GesprächspartnerInnen: Das Rederecht verbleibt auch dann beim primären Sprecher (Erzähler), wenn er nichts sagt. Es fällt automatisch während des Vollzugs der Diskurseinheit immer wieder an ihn zurück, auch dann, wenn der Zuhörer redet. Die schon früh beobachtete ein- und ausleitende Abgrenzung von Diskurseinheiten (vgl. Gülich 1970) ist u.a. in diesem Sinne einzuordnen: Für das reibungslose Funktionieren des Prinzips des primären Sprechers müssen die genauen Grenzen der Diskurseinheit wechselseitig eindeutig etabliert werden, denn nur innerhalb dieser Grenzen gelten die beschriebenen Sonderrechte. Unser Beschreibungsansatz fußt sehr wesentlich auf diesem strukturellen Konzept der Diskurseinheit und den darin implizierten strukturellen Organisationsaufgaben, die beim Übergang vom Zug-um-Zug Dialog in die Diskurseinheit und umgekehrt anfallen.

Das strukturelle Konzept der Diskurseinheit wird im Rahmen unseres Theoriegebäudes komplettiert durch ein Konzept der globalen Form derartiger Einheiten, den Begriff des Diskursmusters (vgl. Quasthoff 1987 und 1993b). Narrative Diskurseinheiten – Erzählungen im weiten Sinne – sind gemäß ihrer zusammenhängenden sprachlichen Form in systematisch unterschiedlicher Weise organisiert. Die wichtigsten dieser narrativen Diskursmuster sind das szenische Muster und das Berichtsmuster (vgl. auch u.a. Rehbein 1984, Wolfson 1982).

Im ersten Fall wird das Geschehen strikt aus der sinnlichen und aus der Erlebensperspektive eines der an der Geschichte Beteiligten versprachlicht: Das Erzählen ist eine Art *replaying* (Goffman 1974) mithilfe sprachlicher Formen wie historisches Präsens, direkte Rede, Lexikalisierungen der Wahrnehmungsperspektive etc.

Im zweiten Fall ist die sprachlich relevante Perspektive die der (zusammenfassenden) Rückschau aus der Sicht der Gesprächssituation. (Für eine ausführliche Darstellung der beiden Diskursmuster siehe Quasthoff 1993b; das szenische Diskursmuster erscheint unter dem Stichwort Dramatisieren als Teil unseres Beschreibungsmodells in Kap. 7.4.3 sowie in Zusammenhang mit unseren empirischen Ergebnissen in Kap. 9.1.4, Kap. 9.2.2, Kap. 10.1.3 und Kap. 10.2.4).

Die Kriterien für „gute“ gegenüber „weniger guten“ Erzählungen müssen natürlich auch im Rahmen des interaktiven Ansatzes an entsprechende Strukturkonzepte angebunden werden. Von der ethnomethodologischen Theorie wird die Frage nach „besser oder schlechter“ allerdings im allgemeinen gar nicht gestellt. Es interessiert hier ausschließlich: Was *tut* die jeweilige Form, plaziert an dieser Stelle? Man fragt gerade nicht: Wie hätte die jeweilige Funktion *besser* erfüllt werden können?

Damit sind wir mit einer weiteren Schwierigkeit bei der Nutzung des interaktiven Paradigmas für entwicklungstheoretische Fragen konfrontiert: Im Interesse der notwendigen Skalierung von sich *verbessernden* „Leistungen“ des Kindes sind wir auf die Möglichkeit zur Definition von „gut“ bzw.

„weniger gut“ angewiesen, auch und gerade unter dem Gesichtspunkt, daß die moderne Spracherwerbsforschung einen naiv normativen Umgang mit kindlichen Daten im Sinne des Überstülpens von erwachsenensprachlichen Kategorien zur Analyse kindersprachlicher Äußerungen überwunden hat (Tracy 1990).

Ein Ausweg aus diesem Dilemma liegt in der Ko-Konstruiertheit globaler Strukturen in der Interaktion. Unsere Ergebnisse werden zeigen, daß die erwachsenen GesprächspartnerInnen eines kindlichen Erzählers diesen im Gespräch nachweisbar mit solchen Strukturereignissen konfrontieren und ihn in Richtung auf deren Erfüllung steuern, und zwar in einer Weise, die seinem Entwicklungsstand angemessen ist (vgl. Hausendorf / Quasthoff 1992a:10).

Der Normativitätsverdacht, den jede bewertende Aussage impliziert, ist also auszuräumen, insofern das Kind nicht *im Analyseprozeß* an einer ihm äußerlichen Norm gemessen wird, sondern sein Verhalten gegenüber Strukturereignissen beobachtet werden kann, die *tatsächlich in der Interaktion* an es herangetragen werden.

Dieses interaktiv fundierte Bewertungskonzept läßt sich auch aus dem Entwicklungskontext herausnehmen und für die Zwecke einer Diskursdidaktik (siehe Kap. 16) neu formulieren.

Zunächst werden wir aber im nachfolgenden Kapitel den Blick vom – guten oder weniger guten – Erzählen lösen und stattdessen die Forschungslage zur Entwicklung von Diskursfähigkeiten in der Form betrachten, die den Ausgangspunkt unserer Arbeit dargestellt hat.

3 Diskursentwicklung: Forschungsstand und Desiderate zu Beginn unserer Untersuchungen

Im folgenden skizzieren wir die Forschungssituation zur Diskursentwicklung auf dem Stand Anfang der 80er Jahre, als wir unsere Forschungsarbeit zur Entwicklung von Erzählungen planten und begannen.

Indem wir dabei die Art unserer Fragestellungen, die methodischen Entscheidungen bei dem Design der Datenerhebung und nicht zuletzt die theoretische Orientierung explizit einbetten in den Kontext der Möglichkeiten, Unzulänglichkeiten und Hoffnungen des damaligen Forschungsstandes, wollen wir zweierlei erreichen: Einerseits soll die Anlage unserer Forschungen in ihren einzelnen Schwerpunkten aus ihrem Entstehungskontext verständlich werden. Andererseits läßt sich auf diese Weise auch der Ertrag, den unsere Arbeit erbracht hat, am besten dokumentieren.

Die einschlägigen Aspekte des aktuellen Forschungsstandes Mitte der 90er Jahre werden dann im Zusammenhang mit der Explikation unseres Entwurfs zu einer Theorie der Diskursentwicklung und mit unseren Befunden aufgenommen und dargestellt.

3.1 Sprachliche Entwicklung – kommunikative Entwicklung – Entwicklung von Diskursfähigkeiten: Thematische Ausgrenzungen

Im Gefolge der Ausweitung linguistischer Gegenstandsbereiche von den kleineren zu den größeren Einheiten und von den syntaktisch-semantischen zu den pragmatischen Fragestellungen begann auch die Spracherwerbsforschung sich auf die Tatsache zu besinnen, daß das sprechende Kind mehr erwirbt als Phonologie, Syntax und Lexikon der jeweiligen Einzelsprache. Man begann, kindliche Äußerungen mithilfe eines pragmatischen, zunächst speziell sprechakttheoretischen Kategorieninventars zu analysieren, bevor man noch weiter ging und vollständige Äußerungssequenzen aus den kindersprachlichen Daten in ihrer Gesamtstruktur betrachtete. Man interessierte sich nun für den Kontext sozusagen als Selbstzweck und benutzte ihn nicht mehr ausschließlich zur Desambiguierung einzelner kindlicher Äußerungen.

Diese Forschungsaktivitäten versahen sich mit Begriffen wie „Erwerb kommunikativer Kompetenz“, „Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten“, „kindliche Kommunikation“, „Gesprächskompetenz bei Kindern“, „child discourse“ und ähnliches mehr. Die Vielfalt der Bezeichnungen innerhalb der Kindersprachforschung entsprach – ähnlich wie in der Linguistik generell – einer Vielfalt recht unterschiedlicher Forschungsansätze und einer gewissen Unsicherheit bei deren Differenzierung. Diese Unsicherheit war sicherlich noch ein Erbe aus den Zeiten, in denen die entsprechenden Gegens-

tandsbereiche den Inhalt des berühmten *waste basket* darstellten, in den man unbekümmert um mögliche und notwendige Differenzierungen alles hineinwerfen konnte, von dem man annahm, daß es nicht zur *eigentlichen* – d.h. in Chomskys (1965) Sinne kompetenzorientierten – Linguistik gehörte.

Wenn wir uns im folgenden in der Charakterisierung der Forschungslage, die wir zu Beginn unserer Arbeit vorfanden, mit der Entwicklung von *Diskursfähigkeiten* bei Kindern beschäftigen, so verbinden wir damit gegenüber dem weiteren Begriff der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten eine deutliche Eingrenzung: Ein sinnvoller Begriff von *kommunikativer Fähigkeit* schließt einerseits die Beherrschung phonologischer, syntaktischer und lexikalischer Mittel ein, konzentriert sich aber andererseits in seinen Verwendungskonventionen wohl eher auf Gesichtspunkte wie Situations- und Intentionsangemessenheit sowie Wirksamkeit der sprachlichen Äußerungen. Eine Beschränkung hinsichtlich der sprachwissenschaftlichen *Analyseeinheiten* ist nach unserem Verständnis mit der Kategorie „kommunikative Fähigkeit“ nicht gegeben: Der Entwicklungsstand eines Kindes im Bereich kommunikativer Fähigkeiten könnte sich prinzipiell, wenn nicht in der lautlichen Realisierung, so doch im Lexikon (z.B. Herstellung von Referenzeindeutigkeit) und gleichermaßen in der angemessenen sprachlichen und situationellen Realisierung von Sprechakten zeigen oder auch an der Beherrschung von Diskursstrukturen, die mehrere Sätze bzw. Äußerungen umgreifen. Der Begriff *Diskursfähigkeit* ist demgegenüber eindeutig auf den zuletzt genannten, übersatzmäßig konstituierten Untersuchungsbereich eingeschränkt⁹.

Wir beschäftigen uns also im folgenden ausschließlich mit Strukturen und Funktionen textueller – d.h. übersatzmäßiger – Einheiten, wobei der Ausdruck „Diskurs“ in unserem Fall auch die Beschränkung auf mündliche Realisationsformen anzeigt. Es geht um die Regelmäßigkeiten in der Strukturierung längerer Sequenzen in der Interaktion mit oder unter Kindern.

Konkreter geht es um die Frage, wie diese Sequenzen formal organisiert sind, wie sich verschiedene Formen von verbalen Aktivitäten konstituieren, d.h. auch, wie sie sprachlich markiert werden. Allgemein gesprochen behandeln wir also die sich entwickelnde Fähigkeit von Kindern, komplexe verbale Aktivitäten so zu organisieren, daß jeweils ein intersubjektiv gültiges Muster etabliert wird, innerhalb dessen sich die zielorientierten kommunikativen Pläne des Kindes realisieren.

⁹ Einen neueren Überblick über die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten im Sinne von *conversational skills* bietet McTear (1985); auf insbesondere deutschsprachige Forschungen zur Entwicklung von *Diskursfähigkeiten* im engeren Sinne gehen Miller / Weissenborn (1991) ein.

Das entsprechende Forschungsfeld, von dem wir zu Beginn unserer Arbeit ausgehen konnten, war im einzelnen charakterisiert durch

- die Frage nach den Fähigkeiten des Kindes, sich diskursiv auf unterschiedliche soziale Situationen – d.h. im wesentlichen auf unterschiedliche ZuhörerInnen – sprachlich-kommunikativ einzustellen (siehe Kap. 3.2),
- das Problem der mikro- und makrostrukturellen Organisationsformen von Diskursen und Diskurseinheiten (siehe Kap. 3.3.1 bis 3.3.3) sowie
- das Problem des Umgangs mit dem Interaktionsrahmen (siehe Kap. 3.4).

Fragen der Mutter-Kind-Interaktion, soweit sie aus spracherwerbstheoretischen Erwägungen heraus schwerpunktmäßig das Sprachverhalten der Mutter bzw. Bezugsperson behandeln (vgl. das von Bruner (1978c) so genannte Input-Modell), bleiben im folgenden unberücksichtigt (dazu siehe Kap. 14).

Ebenso unberücksichtigt bleiben soziolinguistisch oder anthropologisch orientierte Fragen der schicht-, region- oder kulturspezifischen Varianz von Erwerbsprozessen – wie übrigens auch Fragen des Bilingualismus`. Das Gleiche gilt für klassisch sprechakttheoretisch orientierte Analysen, die sich auf den Satz als die dem Sprechakt entsprechende Einheit beschränken.

Schließlich gehen wir aus den o.g. Gründen auch auf die für die Entwicklung von *Erzählfähigkeiten* einschlägige Literatur nur ein, insofern Erzählungen im Sinne makrostruktureller Organisationsformen von Diskursen, also im Sinne interaktiver Realisierungen von *Diskurseinheiten* rekonstruiert werden (siehe Kap. 3.4). Die Literatur zur kognitiven Aneignung und Verfügbarkeit narrativer Schemata (*storygrammars*) wird also hier nicht eigens referiert¹⁰.

¹⁰ In den Fällen, in denen Ergebnisse dieser Arbeiten für unsere Befunde unmittelbar relevant werden, finden sich entsprechende Hinweise innerhalb der Darstellung der Befunde (siehe Kap. 9 und 10).

3.2 Registervarianz – Zuhörerorientierung

Wann und in welcher Weise Kinder sich in unterschiedlichen sozialen Situationen sprachlich unterschiedlich verhalten wurde für die Frage nach ihrer Diskursfähigkeit aus damaliger Sicht unter mindestens drei Gesichtspunkten zentral:

- (1) *Unter kognitiven bzw. sozial-kognitiven Gesichtspunkten:* Das Kind muß in der Lage sein, sich auf die Perspektive unterschiedlicher ZuhörerInnen einstellen zu können, um situations- und intentionsangemessen zu kommunizieren.
- (2) *Unter korrelativ-soziolinguistischen Gesichtspunkten:* „Das Kind erwirbt nicht nur die Fähigkeit, grammatikalische und akzeptable Äußerungen zu bilden und zu verstehen, sondern lernt auch, die Situationen zu beurteilen, in denen sie angebracht sind“ (Oksaar 1977:132). Aus diesem Zitat läßt sich die korrelativ orientierte Analysemöglichkeit von Situationsvarianz herauslesen. Variablen, die jeweils unabhängig voneinander definiert sein müssen – soziale Situation einerseits und Sprachverhalten andererseits – werden – im allgemeinen auf quantitativer Basis – in Bezug zueinander gesetzt und auf Kovariationen überprüft.
- (3) *Unter interaktiven bzw. integrativ-soziolinguistischen Gesichtspunkten:* Die situationelle Variabilität von Sprachverhalten wird nicht als ein sprachliches *Reagieren* auf unterschiedliche soziale Situationen verstanden, sondern soziale Situationen werden weitgehend durch unterschiedliche Formen der gemeinsamen verbalen Aktivität zuallererst konstituiert.

Im Hinblick auf diese drei Möglichkeiten, die situationelle Varianz des Sprachverhaltens zu untersuchen, ergab sich bereits ein erster Mangel bzw. ein erstes Desiderat für die Diskurserwerbsforschung der frühen 80er Jahre: Zu (3) und (2) gab es – von einigen Ausnahmen abgesehen – so gut wie keine Forschungsaktivitäten, die bereits in publizierter Form zugänglich waren.

Zu den Ausnahmen im Zusammenhang mit den *interaktiven* Konzept (3) gehörten einige amerikanische und deutsche Arbeiten, die eine mikroanalytische Rekonstruktion insbesondere von institutionellen Diskursabläufen vorgelegt hatten (vgl. etwa Erickson 1980, Streeck 1983, das Projekt *Kommunikation in der Schule* von Ehlich und Rehbein: Ehlich / Rehbein 1977). Die meisten dieser Arbeiten waren jedoch nicht entwicklungsorientiert. U.a. auf diesen Mangel reagierte die allgemeine Ausgangsintention unserer Forschung, die konsequent versuchte, den erreichten theoretischen Stand in Interaktionstheorie und Soziolinguistik für entwicklungsorientierte Fragestellungen nutzbar zu machen.

Unter *korrelativ-soziolinguistischen* Analyseansätzen (2) gab es eine ganze Reihe von Arbeiten, allen voran die Arbeiten von Labov (Labov 1976), die sich mit situationsspezifisch unterschiedlichem Sprachverhalten von Kindern beschäftigt hatten. Allerdings waren hier fast immer ältere Kinder beobachtet worden (mit Ausnahme der Studie von Cole et al. 1978), und es fehlte jedes entwicklungsorientierte Interesse.

Der Grund, warum die Studien zu den *kognitiven* bzw. *sozialkognitiven* Gesichtspunkten (1) der Situationsvarianz im kindlichen Sprachverhalten vergleichsweise zahlreich waren, liegt in dem Zusammenhang dieser Frage mit einer relativ verwurzelten Tradition entwicklungspsychologischer Forschung: Die zuhörerabhängige Verschiedenheit kindlichen Sprachverhaltens wurde als Indiz für den Grad des kindlichen Egozentrismus gesehen und war damit unter eine der zentralen Thesen Piagets (Piaget 1975) zur kognitiven Entwicklung subsumierbar¹¹.

Um das Ergebnis der einschlägigen Arbeiten vorwegzunehmen: Die jüngeren Studien verhielten sich eher skeptisch gegenüber den älteren Annahmen zum egozentrischen Sprachverhalten des Kindes und wiesen ein recht hohes Ausmaß an Zuhörerorientierung selbst bei relativ jungen Kindern nach. Die Unterschiede dieser neueren Ergebnisse im Vergleich zu den früheren Resultaten von Piaget, aber auch noch zu denen von Flavell et al. (1975) und Glucksberg et al. (1975), wurden damit erklärt, daß die Kinder in den früheren Studien durch die Aufgabenstellungen in sprachlicher oder kognitiver Hinsicht überfordert waren und die vergleichsweise schlechten Ergebnisse somit nicht mit ihren mangelnden Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme zu erklären seien.

Sieht man von in theoretischer Hinsicht vergleichsweise uninteressanten Studien ab, wie die von Garvey und Ben-Debba (1974), die verschiedene Frequenzen (Wörter pro Äußerung/ Äußerungen) ohne theoretische Aussagekraft auszählte, oder die von Weeks (1971), die im Grunde nur den Erwerb parasprachlicher Äußerungsformen bei Kindern zum Gegenstand hatte, lassen sich die Studien zur Perspektivenübernahme innerhalb von kindlichen Kommunikationen grob in zwei Gruppen einteilen: die Beobachtungsstudien, die sich im allgemeinen auf die peer-Interaktion unter Kindern bezogen, und die experimentell gesteuerten Studien, die kindliches Kommunikationsverhalten gegenüber verschiedenen Versuchsleitern und innerhalb von Rollenspielen elizitierten.

¹¹ Exemplarisch dafür auch noch die Arbeit von Völzing zur Entwicklung argumentativer Strukturen (Völzing 1981), die trotz ihres Gegenstandes so gut wie nicht auf Diskursfähigkeiten im engeren Sinn abhebt.

Einschlägig für den ersten Bereich der Beobachtung von Kommunikation unter Kindern waren die Studien von Keenan (1974, deutsch: 1979) und von Mueller et al. (1977). Keenan zeichnete die morgendlichen Schlafzimmersgespräche ihrer Zwillinge longitudinal über den Zeitraum von einem Jahr hinweg auf, beginnend mit einem Alter von 2;9. An einem bestimmten Aufnahmetag finden sich von 257 Gesprächsbeiträgen der Kinder nur 17, also unter 6,6%, die eindeutig nicht zuhörerorientiert sind. Vergleichbar war das Ergebnis von Mueller et al. (1977), die bei Kindern im Alter zwischen 21 und 23 Monaten gefunden hatten, daß 27% der Äußerungen eine verbale Reaktion erhielten und 29% der Äußerungen eindeutig hörerrelevant waren. Als dieselben Kinder ein knappes Jahr älter waren, also altersmäßig vergleichbar mit den Zwillingen von Keenan, erhielten 64% der Äußerungen eine verbale Reaktion und 61% waren hörerrelevant.

Keenan unterschied in ihrer Analyse zwischen den folgenden verbalen Aktivitäten der Kinder: Kommentare, Fragen, Forderungen (Direktive), Erzählungen, Lautspiele. Unter diesen Aktivitäten sind lediglich Lieder, Lautspiele und interessanterweise Erzählungen nicht zuhörerorientiert, wobei das Kriterium für die Zuhörerorientiertheit die verbale Bestätigung des entsprechenden Beitrags durch den Gesprächspartner war. Bei Kommentaren bzw. – wie sie später in Keenan / Klein (1975) heißen – Feststellungen (*assertions*) sind solche Bestätigungen durch den Hörer (*basic acknowledgement, affirmation, denial, matching, extension*, Keenan / Klein 1975:370) nötig und können bei Ausbleiben vom Sprecher eingeklagt werden (Keenan 1979:180)¹². Keenan ging sogar so weit zu behaupten, daß in der von ihr analysierten Aufnahmesituation, in der andere als verbale Aktivitäten der Kinder weitgehend ausgeschlossen waren, längeres egozentrisches Sprechen des einen Kindes durch das andere deutlich sanktioniert wurde (Keenan 1979:186).

Die Studie von Keenan läßt in prototypischer Weise erkennen, wie einerseits das Forschungsinteresse sich bereits auf interaktive Phänomene richtete (*affirmation, acknowledgement, extension ...*), andererseits aber ein Strukturkonzept für die *gemeinsame* Hervorbringung sprachlicher Strukturen in der Interaktion noch nicht vorlag. Entsprechend konnte auch das analytische Vorgehen (Auszählen codierter Merkmale) der interaktiven Konstitution der Daten noch nicht gerecht werden.

¹² Daß Erzählungen keine vergleichbare themenbezogene Erwiderung von seiten des Zuhörers erfordern (ebd.:180), liegt wohl unter anderem daran, daß es sich um ausgedachte Geschichten handelt, die in ihrem kommunikativen Charakter noch eher den Lautspielen und Liedern ähneln als späteren Erzählungen persönlicher Erfahrung.

Die Studien, die zumindest *auch* experimentell gesteuerte Daten benutzten, um das Ausmaß der Perspektivenübernahme in der kindlichen Kommunikation zu untersuchen, orientierten sich mehr oder weniger explizit an den einschlägigen Untersuchungen von Flavell et al. (1975). Shatz und Gelman (1973) beobachteten 4jährige Kinder beim spontanen Sprechen und elizitierten Spielzeugerklärungen, jeweils gegenüber 2jährigen, Gleichaltrigen und Erwachsenen. Sie zogen die folgenden linguistischen Variablen für ihre Untersuchung heran: Anzahl der Äußerungen, MLU (Mean Length of Utterance), verschiedene grammatische Eigenheiten der Sätze und schließlich aufmerksamkeitserschickende Ausdrücke. Was sie aber bezeichnenderweise nicht untersuchten waren etwa Aufbau und Komplexität der Spielzeugerklärungen. Erst die Analyse der interaktiven Struktur der Diskurseinheit „Erklärung“ (vgl. die ersten entsprechenden Ansätze im vergleichbaren Forschungszeitraum etwa bei Klann-Delius (1980) und den Abschlußbericht des entsprechenden Forschungsprojektes: Klann-Delius et al. 1985) hätte der Studie diskurstheoretische Relevanz verliehen – abgesehen davon, daß die Komplexität des diskursstrukturellen Aufbaus der Erklärungen mit Sicherheit mehr Aufschluß über das Ausmaß der Zuhörerorientierung gegeben hätte als einfach zu quantifizierende Variablen wie MLU oder Anzahl der Äußerungen.

Shatz und Gelman fanden, daß Anzahl und Länge der Äußerungen gegenüber Erwachsenen größer war als gegenüber 2jährigen, aber etwa gleich gegenüber gleichaltrigen und erwachsenen ZuhörerInnen. Unter den untersuchten grammatischen Variablen zeigten lediglich Subordinationen und daß Komplemente einen Effekt im Vergleich zwischen erwachsenen und jüngeren ZuhörerInnen. Im Vergleich zwischen gleichaltrigen und erwachsenen ZuhörerInnen erwiesen sich Subordinationen und Relativsätze als relevant. Am deutlichsten variierte die Anzahl von aufmerksamkeitserschickenden Ausdrücken zwischen jüngeren und erwachsenen ZuhörerInnen: 21% bei jüngeren, 4% bei erwachsenen ZuhörerInnen. Außerdem stellten die Autoren fest, daß sogar die Art der aufmerksamkeitserschickenden Formeln mit dem Alter des Zuhörers variierte: je jünger der Zuhörer, desto eher benutzten die 4jährigen SprecherInnen visuelle Aufmerksamkeitsformeln wie „see“, „look“ und „watch“. Gegenüber Älteren benutzten sie öfter „hey“ und solche Formen, die die Aufmerksamkeit erhalten sollen.

Die Studie von Sachs und Devin (1975) lehnte sich an die Untersuchung von Shatz und Gelman an und beschäftigte sich insbesondere mit dem Vergleich zwischen dem, was man über den *baby-talk* der Mütter weiß und den kindlichen Äußerungen gegenüber jüngeren ZuhörerInnen. Die Studie stellte recht weitgehende Übereinstimmungen zwischen beiden fest, besonders in den Bereichen syntaktischer Komplexität und des Gebrauchs von Namen und Imperativen.

Am direktesten vergleichbar mit den Daten von Flavell et al. (1975) war die Studie von Maratsos (1973). 3- bis 5jährige Versuchspersonen benen-

nen innerhalb eines entsprechend konstruierten Spiels verschiedene Spielgegenstände, und zwar einmal gegenüber einem sehenden Mitspieler und einmal gegenüber einem Mitspieler mit verbundenen Augen. Im Unterschied zu Flavell et al. (1975) fanden sich hier bei allen Altersgruppen, also bereits bei den 3jährigen, Unterschiede im Benennungsverhalten relativ zu den beiden Situationen. Die Adäquatheit der Benennungen gegenüber dem nicht-sehenden Mitspieler stieg mit dem Alter an. Die Unterschiede zu den Ergebnissen von Flavell et al. wurden mit der sprachlichen Schwierigkeit der Kodierungsaufgaben bei Flavell erklärt.

Eine unter linguistischer Perspektive besonders interessante Untersuchung war die von Menig-Peterson (1975), die die *role-taking*-Fähigkeiten der Kinder anhand ihrer Einstellung auf den Grad der Informiertheit auf Seiten des Hörers untersucht und hier besonders die Herstellung von personaler Referenz in den kindlichen Diskursen ins Blickfeld gerückt hatte. 18 Versuchspersonen im Alter von knapp vier Jahren erzählten jeweils eine selbsterlebte Geschichte und eine Geschichte, die man ihnen zuvor mit Handpuppen vorgespielt hatte. Die Erzählungen richteten sich einmal an einen Zuhörer, bei dem die Bekanntheit mit der Geschichte vorauszusetzen war, und einmal an einen Zuhörer, der unwissend war. Die Studie stellte fest, daß die Anzahl der neuen Referenten, die angemessen in den Diskurs eingeführt wurden, gegenüber dem unwissenden Zuhörer signifikant höher war als gegenüber dem wissenden Zuhörer. Dieser Effekt zeigte sich deutlich bei den knapp 4jährigen, während gut 3jährige Kinder noch kaum auf diese Zuhörerbedingung reagierten. Allgemein zeigte sich, daß die Kinder mehr sprachen und weniger Stimuli zum Geschichtenerzählen brauchten, wenn der Zuhörer als unwissend eingeschätzt wurde¹³.

Betrachtete man die Studien zur Zuhörerorientierung in der kindlichen Kommunikation zusammenfassend kritisch, so ergaben sich aus unserer damaligen Sicht folgende Monita und Desiderate:

- Die Entwicklungsorientierung sollte nicht auf den querschnittsorientierten Vergleich mehrerer untersuchter Altersgruppen reduziert werden. Der prozessuale Aspekt der Entwicklungsmechanismen in der Veränderung von Formen der Zuhörerorientierung wäre ins Blickfeld zu rücken.
- Das kommunikative Verhalten der Kinder wäre als Teil einer interaktiven Gesprächsstruktur zu bearbeiten, die von SprecherIn und HörerIn ge-

¹³ Ein Ergebnis, das auch heute noch in Zusammenhang mit vielen Laborexperimenten zur Erzählkompetenz von Kindern recht bedenklich stimmen sollte.

meinsam hergestellt wird. Zuhörerorientierung etwa – *recipient design*, wie die Konversationsanalyse formuliert (vgl. Sacks / Schegloff 1978) – wäre als eine notwendige Voraussetzung zur Herstellung dieser gemeinsamen interaktiven Gesprächsstruktur zu rekonstruieren. Die kindlichen Äußerungen sollten also nicht isoliert und nach leicht quantifizierbaren, aber unter theoretischen Gesichtspunkten oft aussagelosen Variablen unmittelbar in Frequenzen umkodiert werden. Stattdessen wäre zunächst auf qualitativer Basis das Zusammenspiel von Äußerungen des Kindes und seines Zuhörers zu analysieren, um zuallererst Aufschluß darüber zu erhalten, welches überhaupt die kindlichen Mittel zur Einstellung auf den Zuhörer sind und welche Aktivitäten des Zuhörers es sind, die die Anwendung solcher Mittel auslösen oder hemmen.

- Im Zusammenhang mit der eben formulierten Forderung konnte darüber hinaus gefordert werden, auch längere Sequenzen innerhalb des kindlichen Diskurses als strukturierte Einheiten unter dem Gesichtspunkt der Zuhörerorientierung zu untersuchen: Wenn Zuhörerorientierung eine wechselseitige interaktive Leistung beider GesprächspartnerInnen ist, so wird sie auch jeweils über längere Sequenzen operieren und nicht an einer Äußerung und allenfalls noch ihrer Folgeäußerung festzumachen sein.

Diese Überlegungen verweisen auf das nächste Thema in der damaligen Forschungssituation, nämlich auf die Frage, ob und in welcher Weise Kinder bestimmter Altersstufen in der Lage sind, lokal und global übersatzmäßige Strukturen in ihren Gesprächen zu etablieren und aufrechtzuerhalten.

3.3 Gesprächsstrukturen

Hier geht es also darum, wie Kinder *im Zusammenspiel mit ihrem Gesprächspartner* die Sequenzen ihres verbalen Austauschs organisieren und die gemeinsam erreichten Strukturen markieren. Diese Gesprächsstrukturen lassen sich auf verschiedenen Ebenen betrachten:

- Man kann den mikrostrukturellen Aufbau von zwei oder drei regelhaft aufeinander folgenden Zügen im Gespräch betrachten (siehe Kap. 3.3.1).
- Man kann sich weiterhin fragen, ob und in welcher Weise Kinder über längere Gesprächssequenzen hinweg lokal und global den Gesprächszusammenhang aufrechterhalten, ohne den ein Gespräch aus der Sicht des Erwachsenen hochgradig abweichend wäre (siehe Kap. 3.3.2).
- Schließlich ist zu fragen, ob der strukturelle Aufbau bestimmter im Gespräch als Einheiten markierter Diskurseinheiten den entsprechenden Strukturen erwachsener Interaktanten entspricht (siehe Kap. 3.3.3).

3.3.1 Mikrostrukturelle Gesprächsorganisation

Innerhalb der Frage, wie sich mikrostrukturelle Organisationsformen von Gesprächen in der kindlichen Entwicklung etablieren, drängte sich zuerst die Frage auf, wann und wie die grundlegende Struktur eines jeden Gesprächs, nämlich der *Sprecherwechselmechanismus*, entsteht. Es wurde z.B. festgestellt (Freedle / Lewis 1977, Schaffer 1977), daß eine Form der *turn-taking*-Maschinerie bereits bei den Vokalisationen der Säuglinge im Prinzip reibungslos funktioniert. Selbst wenn man davon ausging, daß diese Reibungslosigkeit zum großen Teil durch die „Gesprächsbeiträge“ der erwachsenen Bezugsperson produziert wird, die sich dabei aber nach Signalen wie Blickrichtung des Säuglings richtet (Schaffer 1977:289), so blieb dennoch dem Kind eine gewisse Eigenleistung in diesem frühen interaktiven Austausch zuzumessen. Dies umso mehr, als man erste Zusammenhänge zwischen dem frühkindlichen *turn-taking*-Verhalten des Säuglings im Alter von 3 Monaten und seinem Sprachentwicklungsstand im Alter von 3 Jahren gefunden zu haben glaubte: Kinder, die im Alter von 3 Monaten ihrerseits häufiger die Vokalisation im Austausch mit der Mutter beenden, sind in ihrem Entwicklungsstand (gemessen an Mean Length of Utterance) im Alter von 3 Jahren signifikant zurück (Freedle / Lewis 1977).

Das Vorhandensein von rudimentären Strukturen des *turn-taking* bereits in diesem frühen, vorsprachlichen Entwicklungsstadium und die weitere Tatsache, daß Kindern im Alter von 2 Jahren schon die Beherrschung eines elementaren *turn-taking*-Mechanismus als „Eigenleistung“ unterstellt werden kann (Ervin-Tripp 1979), hatten ihren Wert nicht nur in der Diskussion um das Egozentrismuskonzept. Sie fungierten als wichtige Signale auch im Zusammenhang mit einer Spracherwerbsforschung generell, die sich sehr weitgehend immer noch auf isolierte kindliche Äußerungen stützte¹⁴.

Sah man die vorhandene Literatur nach mikrostrukturellen Analysen des sprachlichen Interagierens von Kindern durch, so fiel eine deutliche Vorliebe für sprechakttheoretisch orientierte Untersuchungen auf. Unter der oben beschriebenen Eingrenzung unseres Gegenstandsbereichs sind von diesen Untersuchungen allerdings diejenigen auszuschließen, die sich jeweils nur mit isolierten kindlichen Äußerungen unter dem Gesichtspunkt ihrer Illokution beschäftigten (vgl. etwa Bates 1976 und Hollos / Reeman 1977).

¹⁴ Vor dem Hintergrund unserer aktuellen Befunde erscheinen diese Studien insofern zentral, als wir festgestellt haben, daß das Beherrschen der lokalen Strukturen durch das Kind genutzt wird, um die globalen aufzubauen (s. Kap. 12).

Einschlägiger und weiterführender waren Untersuchungen, die unter dem Stichwort „domain“ (Garvey 1975, deutsch:1979a) bzw. „discourse relations“ (Dore 1977b) Aufforderungen bzw. Sprechakte generell als einen Zug innerhalb komplexerer Diskurssequenzen behandelten. Dies geschah im wesentlichen unter der Frage des Verhältnisses von direkten und indirekten Aufforderungs- bzw. Sprechaktformen bei Kindern unterschiedlichen Alters. Festgestellt wurde generell eine Zunahme indirekter Äußerungsformen mit dem Alter, ein Ergebnis, das durch die stärker situationell orientierte Analyse von Auwärter / Kirsch (1979a) differenziert wurde.

Im übrigen ließ sich an diesen sprechakttheoretisch orientierten Studien, besonders der von Dore (1977b), die wissenschaftshistorische Entwicklung der Pragmatik *in nuce* nachvollziehen: Die Analyse war sehr weitgehend noch ausschließlich sprecherorientiert, Äußerungen der InteraktionspartnerInnen wurden zunächst als desambiguierender Kontext, dann als Folgeäußerung und erst ganz allmählich als Teil einer gemeinsam von Sprechern und Hörern aufgebauten interaktiven Struktur betrachtet (vgl. dazu besonders auch Dore 1979 und Camaioni 1979).

Als ein Prototyp mikrostrukturell lokal organisierter Gesprächssequenzen können die von Sacks / Schegloff / Jefferson (1974) beschriebenen Paarsequenzen gelten, innerhalb derer wiederum die Frage-Antwort-Sequenzen an prominenter Stelle stehen. Auch die Spracherwerbsforschung bestätigte diese Prominenz, insofern die Frage-Antwort-Folge zu den ersten konversationellen Verpflichtungen gehört, die das Kind erkennt und einhält (Ervin-Tripp / Miller 1977) und sogar ausnutzt (Sacks 1971) oder gar damit spielt (Garvey 1977a).

Es wurde spezieller festgestellt, daß jüngere Kinder in ihren Antworten auf Entscheidungsfragen längere Antworten – zustimmende oder ablehnende Kommentare – bevorzugen, während erst die älteren Kinder (etwa ab 3 Jahren) die kurzen und eindeutigen Ja- und Nein-Antworten produzieren (Ervin-Tripp / Miller 1977:16)¹⁵.

Driver (o.J.) stellte in ihrer konversationsanalytisch, nicht entwicklungs-theoretisch orientierten Studie zu dem Frage-Antwort-Verhalten älterer Kinder fest, daß die regelhafte Realisierung dieser Mikrostruktur drei Züge erfordert (siehe auch Corsaro 1979:378): Frage, Erwiderung und Evaluation. Mit dem dritten Zug, der Evaluation, wird die Erwiderung akzeptiert oder zurückgewiesen, im allgemeinen auch bewertet.

¹⁵ Aus der Sicht unserer aktuellen Befunde ist dieses Ergebnis allerdings zu relativieren: In unseren narrativen Daten elaborieren auch 5jährige mehr in Reaktion auf Entscheidungsfragen als im Zusammenhang mit W-Fragen. Erwachsene setzen diese Frageform sogar geradezu ein, um besonders 5jährige zum Elaborieren zu veranlassen (siehe Kap. 10.2).

Mit der Feststellung dieser komplexeren Frage-Erwiderung-Struktur wird auch vorgeführt, daß man Analysefehler machen kann, wenn man blind jeweils nur Frage und unmittelbare Folgeäußerung analysiert bzw. kodiert: Aus der Möglichkeit, (in der Evaluation) die Erwiderung negativ zu bewerten oder gar zurückzuweisen, wird der Unterschied zwischen Erwiderung und Antwort deutlich. Die eigentliche akzeptierte Antwort auf die Frage muß nicht unmittelbar auf die Frage folgen, sondern kann einige Beiträge später realisiert werden. Driver interpretierte das Ergebnis von Dore (1977b), daß 5jährige nur in weniger als der Hälfte der Fälle in der Lage waren, eine angemessene Antwort auf ihnen gestellte Fragen zu produzieren, dahingehend, daß in der Analyse Erwiderung und Antwort häufig verwechselt worden sein.

Auch eine Beobachtung von Slama-Cazacu (1977:50f) wies auf eine gewisse Souveränität der Kinder im Umgang mit konversationellen Frage-Antwort-Strukturen hin: Sie konnte feststellen, daß bereits 3jährige Kinder Fragen konversationell eingesetzt haben, um einen Dialog generell oder ein bestimmtes Thema innerhalb eines Dialogs zu eröffnen.

Auch die Beherrschung einer weiteren, strukturell komplexeren Form von Fragen durch Kinder wurde in der Forschung behandelt. Es handelt sich um Nachfragen, die in der Art von Nebensequenzen (Jefferson 1972) immer in übergeordnete Gesprächsstrukturen eingebettet sind. Ihre verschiedenen Ausprägungen wurden unter den Stichworten „*request for clarification*“ (Cherry 1979) oder „*contingent query*“ (Garvey 1977b, Garvey 1979b) behandelt. Garvey behandelte eingebettete Sequenzen des folgenden Typs:

- (1) A: Look it. We found a parrot in our house.
 B: A what
 A: A parrot.
 A: A bird.
 B: Wow!

(Garvey 1977b: 73)

Dieses Beispiel stammt von zwei sich unterhaltenden Kindern im Laufkripenalter und deutet damit bereits das Ergebnis der Studie an: Kinder im Alter von 3 - 3 ½ Jahren beherrschen diese vergleichsweise komplexe Diskursstruktur bereits in all ihren Dimensionen.

Auch im Zusammenhang mit den Untersuchungen zu mikrostrukturellen Organisationsformen im kindlichen Dialogverhalten haben wir seinerzeit generell kritisch feststellen müssen, daß qualitativ orientierte Analysen von interaktiv aufgebauten Strukturen in Gesprächen mit Kindern erst in einigen ersten Ansätzen (so bei Driver o.J., Camaioni 1979 und Garvey 1977b) zu finden waren.

Ein generelles Problem, das den gesamten hier referierten Forschungsbereich betraf, aber noch gar nicht als solches erkannt war, wird hier zum erstenmal deutlich: Es fällt auf, daß gerade auch die Studien, die eine vergleichsweise differenzierte Vorgehensweise in ihrer qualitativen Analyse des Gesprächsmaterials erkennen ließen, in entwicklungstheoretischer Hinsicht meist ausgesprochen krude vorgingen. Im allgemeinen wurden z.B. lediglich Kinder verschiedener Altersgruppen miteinander verglichen, ohne daß auch nur die Auswahl gerade dieser Altersgruppen oder die erwarteten Unterschiede entwicklungstheoretisch fundiert worden wären¹⁶.

3.3.2 Lokale und globale Kohärenz

Für die Frage, ob und wie Kinder *zusammenhängende* Dialoge produzieren können, waren im wesentlichen wiederum die Arbeiten von Keenan und verschiedenen Ko-Autoren zur Beobachtung des Dialogverhaltens ihrer Zwillinge einschlägig. Keenan (1974, deutsch 1979) hatte festgestellt, daß ihre Zwillinge zu Beginn der Beobachtungszeit, als sie also noch keine drei Jahre alt waren, Kohärenz hauptsächlich lokal herstellten, und zwar unter Bezugnahme auf die *Form* der jeweiligen Vorgängeräußerung. Sie unterschied dabei zwei Funktionen: Fokussierungsfunktion und Substitutionsfunktion. Inhaltlich orientierte Kohärenzmittel sind zu diesem Entwicklungszeitpunkt lediglich Antwortkonstanten wie „Ja“, „Nein“, „Aha“, „Hoppla“ usw. sowie themeninitiiierende Äußerungen. In Keenan (1974) wurde dann deutlich gemacht, daß während des Beobachtungszeitraums von einem Jahr die formal orientierten Kohärenzmittel der Kinder allmählich durch inhaltlich orientierte ersetzt werden.

Einen interessanten Ansatz zur Beschreibung und Erklärung von Erwerbsprozessen im Bereich der globalen Kohärenz kindlicher Interaktion legten Nelson und Gruendel (1979) vor. Sie beschrieben die Erscheinungen neu, die man mit und nach Piaget gerade wegen ihrer fehlenden Kohärenz als egozentrisches Sprechen bzw. als kollektiven Monolog bezeichnet hat: Formen verbaler Interaktion unter Kindern, denen aus der Sicht von Nelson und Gruendel eine wesentliche Voraussetzung des kohärenten Dialogs fehlt, nämlich das gemeinsame soziale Wissen der Interaktanten.

Wenn Kindern das notwendige script-Wissen (Schank / Abelson 1977), also das Wissen über den normalen regelhaften Ablauf sozialer Ereignisse fehlt, ist es erwartbar, daß es ständig Sprünge und Brüche in der Kohärenz kindlicher Interaktionen gibt, weil jeweils unterschiedliches Wissen unterstellt wird. Dieses script-Wissen wird nämlich typischerweise nicht expli-

¹⁶ Dore (1979) kann hier in gewisser Weise als Ausnahme gelten.

ziert, und Kinder erwerben erst allmählich die Fähigkeit, die Unterschiedlichkeit ihres script-Wissens zu erkennen und interaktiv auszuhandeln.

Mit dieser neuen Sichtweise der sogenannten kollektiven Monologe schien nach Nelson / Gruendel auch erklärbar zu sein, warum das angeblich egozentrische Sprechen hauptsächlich in der Kind-Kind-Interaktion und weniger in der Interaktion zwischen Kind und Elternteil bzw. zwischen Kind und LehrerIn/ ErzieherIn beobachtet wurde: In der Eltern-Kind-Interaktion sei das gesprächsrelevante script-Wissen hauptsächlich auf den häuslichen Bereich beschränkt und werde deswegen i.a. auch schon vom Kind geteilt. In der Kind-Erzieher-Interaktion habe der Erzieher aufgrund seiner Erfahrungen und Ausbildung die Tendenz, dem Kind das Fehlen der gemeinsamen Wissensbasis zu signalisieren und das Kind damit zu entsprechender Explizitheit und damit zur interaktiven Koordination zu stimulieren. Lediglich in der Interaktion zwischen gleichaltrigen jüngeren Kindern sind beide PartnerInnen noch nicht in der Lage, die fehlende Gemeinsamkeit des Hintergrundwissens zu erkennen, zu signalisieren und schließlich auszugleichen.

Das Beherrschen der oben beschriebenen konversationellen Mikrostrukturen und die Verfügbarkeit über die im Zusammenhang mit den Arbeiten von Keenan beschriebenen lokalen Kohärenzmittel reichen also nicht aus, um eine inhaltlich fundierte Kohärenz über längere Interaktionssequenzen hinweg aufrechtzuerhalten. Damit wäre zu erklären, daß trotz der frühen Altersstufen, auf denen die Kinder bereits mikrostrukturelle Kohärenzmittel erwerben, der Dialog unter und mit Kindern auch im höheren Alter zuweilen noch deutlich den Eindruck von Diskontinuität vermittelt.

Der Gedanke, diese Diskontinuität mit mangelndem Weltwissen zu erklären, schien einerseits vielversprechend, war aber damals nicht (und ist unseres Wissens auch heute nicht) an breiterem und unterschiedlichem Material überprüft und im einzelnen stärker abgeleitet worden. Die Autorinnen untersuchten im wesentlichen spontane Rollenspiele (spielen, wie man in einem Auto fährt, um jemanden zu besuchen; Vater-Mutter-Kind-Spiel; Schule spielen; spielen, wie sich Vater und Mutter zum Essen verabreden ...). Es erscheint heute fast trivial, daß derartige Aktivitäten nur dann kohärent koordiniert werden können, wenn alle Beteiligten das gleiche Script-Wissen über die entsprechenden Aktivitäten teilen. Aber selbst wenn dieses gemeinsame Wissen gegeben wäre, müßten die Interaktanten zusätzlich ihre gemeinsamen Spielaktivitäten auch deutlich wechselseitig aufeinander orientiert verbal oder nonverbal strukturieren, um jeweils eine intersubjektive Eindeutigkeit herzustellen und ihr Spiel damit kohärent zu koordinieren. Aus einigen der von Nelson / Gruendel gegebenen Textbeispiele ging z.B. hervor, daß es den Kindern nicht nur an gemeinsamem script-Wissen mangelte, sondern auch an der Fähigkeit zur gemeinsamen eindeutigen Strukturierung des Spiels. Dieser Gesichtspunkt ist in den Arbei-

ten von Auwärter und Kirsch ein zentraler Analyseschwerpunkt geworden (vgl. Auwärter / Kirsch 1979a).

Im Zusammenhang mit der Studie von Nelson / Gruendel war also festzuhalten, daß soziales Weltwissen sicherlich eine notwendige, aber ebenso sicher keine hinreichende Bedingung für das Herstellen von globaler Kohärenz in verbaler Interaktion ist. Konsequenterweise mußte sich jede weitergehende Forschung zu diesem Komplex auch um die diskursstrukturellen Mittel zur Steuerung des adäquaten Einsatzes dieses gemeinsamen Wissens sowie um die ausgleichende Leistung der Beiträge Erwachsener bei der Herstellung von Kohärenz in Dialogen mit Kindern kümmern.

3.3.3 Struktur von Diskurseinheiten

Der Begriff „Diskurseinheit“ (vgl. etwa Linde 1977 und insbesondere Wald 1978) wurde oben (siehe Kap. 2.4) bereits definiert. Er ist dem Ausdruck *Handlungsmuster* verwandt, wie er in Kallmeyer / Schütze (1976) eingeführt wurde, und bezeichnet – grob gesagt – eine regelhaft strukturierte Einheit innerhalb von Gesprächen, die die Gesprächsbeteiligten sich jeweils als Einheit auch erkennbar machen. Sie ist entsprechend im allgemeinen auch lexikalisiert und umgangssprachlich benennbar: „Erzählung“, „Witz“, „Erklärung“, „Einladung“, „Argument“, „Rätsel“... Ihre Einheitlichkeit hat – konversationstechnisch gesehen – verschiedene Konsequenzen. Zu diesen gehört, daß sie ein- und ausleitend deutlich markiert werden müssen, damit der Zuhörer die Einheit und ihren Wirkungsbereich erkennt.

Eines der wesentlichen konversationsstrukturellen Charakteristikum von Diskurseinheiten hat Wald (1978) herausgearbeitet: das sogenannte Prinzip des primären Sprechers. Der primäre Sprecher einer Diskurseinheit, also z.B. der Erzähler, hat für den Verlauf der Durchführung dieser Diskurseinheit prinzipiell das Rederecht. ZuhörerInnen haben zwar verschiedene Möglichkeiten und Verpflichtungen, sich verbal aktiv an der Durchführung einer solchen Diskurseinheit zu beteiligen (vgl. Quasthoff 1981), sie müssen nach Beendigung solcher Interventionen das Rederecht aber immer automatisch wieder dem primären Sprecher der Diskurseinheit überlassen. Sie dürfen selbst also nicht etwa in eine neue Diskurseinheit einsteigen, bevor die zuvor initiierte von ihrem Initiator ordnungsgemäß geschlossen wurde.

Wir wenden uns nun der Frage zu, ab wann Kinder in der Lage sind, diese komplizierten und speziellen Sprecherwechsel-Regeln zu beherrschen. Boggs / Watson-Gegeo (1978) untersuchten z.B. generell unter dem Stichwort „*interweaving routines*“, in welcher Weise (hawaiianische) Kinder versuchen, verschiedene Diskurseinheiten im Gespräch hintereinander oder sogar ineinandergreifend strukturell zu organisieren. Zu den Diskurseinheiten, die im Zusammenhang mit kindlichem Gesprächsverhalten im einschlägigen Zeitraum untersucht worden sind, gehörten u.a.:

- *Argumente* (Cook-Gumperz 1976, Brenneis / Lein 1977, Boggs 1978, Boggs / Lein 1978, Lein / Brenneis 1978 und im deutschsprachigen Raum die einschlägigen Arbeiten von Miller (Miller 1980));
- *Instruktionen* (Cook-Gumperz 1977, im deutschsprachigen Raum vor allem die einschlägigen Arbeiten von Martens und Giesecke (Giesecke / Martens 1977));
- *Erklärungen* (hierzu kann man bereits die frühen Arbeiten von Piaget (1926; ³1976) rechnen, der in Zusammenhang mit seinem Egozentris-muskonzept Erklärungen von Kindern erhob und analysierte; außerdem die Studie von Klann-Delius (1980) über Spielerklärungen);
- *Rätsel* (Sutton-Smith 1976, McDowell 1979);
- *Wegbeschreibungen* (Weissenborn 1980);
- *Erzählungen* (Sutton-Smith / Botwin / Mahoney 1976, Watson-Gegeo / Boggs 1977, Kernan 1977, Slama-Cazacu 1977, Roemer 1977, Roemer 1980, Brady 1978).

Aus Raumgründen beschränken wir uns hier auf die exemplarische Diskussion einer Studie (Roemer 1980), aus der die Beherrschung des Prinzips des primären Sprechers besonders deutlich hervorgeht und die zugleich auf den uns besonders interessierenden Diskurstyp der Erzählung bezogen ist.

Diese Studie betrachtete das kindliche Geschichtenerzählen im konversationsanalytischen Sinne als eine gemeinsame Aktivität von ErzählerIn und ZuhörerIn. Sie konnte somit als eine der ganz wenigen Ausnahmen für Studien gelten, die das kindliche Erzählen als Interaktionsprozeß zu rekonstruieren versucht.

Die Autorin elizitierte Erzählungen in verschiedenen Kinderhorten innerhalb von ungesteuerten Gesprächssituationen mit Kindern vom Vorschulalter bis zur 4. Klasse. Diese Erzählungen waren entweder fiktiv oder selbst-erlebt, auf jeden Fall aber allen der beteiligten Kinder bekannt, so daß die Erzählsituation die konversationstechnisch schwierig zu bewältigende des *gemeinsamen Erzählens* war (vgl. Quasthoff 1980b mit Bezug auf Erwachsene)¹⁷.

Roemer untersuchte schwerpunktmäßig die Interventionen von ZuhörerInnen der Erzählungen bzw. die Versuche von ZuhörerInnen, die Rolle des Ko-Erzählers zu übernehmen. Unterbrechungen durch ZuhörerInnen wurden von den ErzählerInnen i.a. als ungerechtfertigt behandelt und entsprechend sanktioniert. An vielen von Roemers Beispielen wird deutlich, daß

¹⁷ Vgl. auch Quasthoff 1990 und Preece 1992 als neuere Literatur zu diesem Thema.

die kindlichen ErzählerInnen des Prinzip des primären Sprechers bereits erkannt hatten:

- (2) Tom (8): and Trouble got lost, so Shutup went to the policeman, and the policeman said [pause]
?: [Speaking rapidly] „What is your name?“
and he went „Shutup“. „What is your name
and he went „Shutup“
Tom (8): Now, I'm tellin it, boy!
„What's your name?“ „Shutup“
(Roemer 1980:10)

Roemer stellte fest, daß es bei den Vorschulkindern sehr viel häufiger zu Unterbrechungen des Erzählers kommt als bei den Schulkindern, und daß dort die Unterbrechungen auch jeweils länger sind. Man könnte diesen Daten entnehmen, daß die Beherrschung des Prinzips des primären Sprechers bei komplexen Diskurseinheiten sich möglicherweise erst im Schulalter allmählich entwickelt.

Die Zuhörerintervention in Beispiel (2) wird offensichtlich als ein ungerechtfertigter Anspruch auf die Rolle des primären Sprechers, d.h. als ein Versuch zum gemeinsamen antagonistischen Erzählen, aufgefaßt und entsprechend abgewehrt. Roemer lieferte aber auch Beispiele für funktionierendes kooperatives gemeinsames Erzählen bei 7jährigen Kindern:

- (3) Cami (7): they went out and um [pause] a few minutes later there's a little girl came, and her name was Goldilocks, and [pause]
Jimmy: she went to visit their house
Cami: and she knocked on the door [material omitted] no one answered, so she opened
Jimmy: the door
Cami: she's trying to see if the door opened, and it was open, so she opened the door, and then [pause]
Jimmy: went inside
Cami: and, yeah, don't tell me, and then she went inside (continues)
(Roemer 1980:13)

Der 7jährige Jimmy übernimmt hier durch einige Erzählsequenzen hindurch durchaus erfolgreich die Rolle eines kooperativen Ko-Erzählers, indem er punktuell einspringt, wenn die Erzählerin Schwierigkeiten in der Darstellung ihrer Geschichte hat. Erst in der letzten Sequenz scheint Cami sich in ihrer Autorität als Erzählerin wieder sicher zu fühlen. Entsprechend weist sie Jimmys Hilfestellungen zurück.

Dieses letzte Beispiel verweist auf die allgemeine Struktur des gemeinsamen konversationellen Erzählens, wie Roemer sie anhand fünf verschiedener interaktive Züge beschrieben hat:

- *bidding event*, d.h. der potentielle Erzähler versucht, das Rederecht für die Erzählung zu gewinnen, indem er eine besondere Kompetenz gerade für diese Erzählung beansprucht. Wir haben es hier ganz offensichtlich mit demselben Prinzip zu tun, das im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Erzählen bei erwachsenen Sprechern das Prinzip der „Zuständigkeit“ genannt wurde (Quasthoff 1990).
- Das kompetente Erzählen einiger Sequenzen innerhalb der narrativen Diskurseinheit.
- Unsicherheitsmarkierungen des Erzählers hinsichtlich der referentiellen Angemessenheit seiner narrativen Aussagen („falsches Erzählen“, Verzögerungen usw.).
- Einbruch eines Zuhörers und damit das offene Bestreiten der Kompetenz bzw. der Zuständigkeit des Erzählers.
- Zurückweisung des Zuhörereinbruchs als ungerechtfertigte Unterbrechung durch den Erzähler.

Roemers Arbeit konnte als eine Studie gelten, die mit vergleichsweise feinem Analyseinstrumentarium die Strukturen kindlicher Interaktionen beschreiben kann und die sogar ansatzweise – entsprechend der konversationsanalytischen Methodologie (siehe Kap. 6) – spontane metanarrative Äußerungen der Kinder zur Erschließung der internalisierten Diskursmuster heranzog. Dennoch gab gerade auch diese Studie Anlaß zu den folgenden Forderungen an eine weitergehende Forschung:

- (1) Die *entwicklungstheoretische Fundierung* interaktionsorientierter Arbeiten zur Kindersprache bzw. die interaktionstheoretische Fundierung entwicklungsorientierter Studien (s.o.) stand noch aus. Auch die Studie von Roemer zog lediglich Kinder verschiedener Altersstufen heran. Sie entwickelte keinerlei Hypothesen über Entwicklungsabfolgen und auslösende Faktoren beim Erwerb von Diskursfähigkeiten. Was hier u.a. methodisch notwendig war, waren zumindest über kurze Zeiträume longitudinal aufgebaute Studien, die sich darum bemühen, die interaktiven Bedingungen für die sich jeweils herausbildenden Diskursstrukturen zu ermitteln.
- (2) Die Integration von Vorgehensweisen und Ergebnissen aus dem Bereich der Entwicklung von Gesprächsstrukturen und der *kognitiven* Entwicklung stand ebenfalls noch aus – wenn man von der Diskussion um das Egozentrismuskonzept absah. Die Arbeiten zur Entwicklung von Informationsverarbeitungsprozessen bei Kindern, die sogar weitgehend

mit Erzählungen als Informations-Input arbeiteten, waren von den Forschungen zum alltäglichen konversationellen Erzählen bei Kindern so gut wie nicht zur Kenntnis genommen worden und umgekehrt.

- (3) Sowohl die eher kognitiv als auch die eher interaktiv oder die entwicklungsorientierten Studien arbeiteten mit relativ *jungen Kindern*. Die Entwicklung von Strukturen der Diskurseinheiten wurde offensichtlich als eine Sache der mittleren Kindheit bis zum Alter von 7 Jahren etwa betrachtet.

Aus unserer Sicht waren dies die zentralen Defizite des Forschungsstandes zur kindlichen Entwicklung im Bereich der Struktur von Diskurseinheiten. Die Anlage unserer eigenen Studie zur Entwicklung narrativer Diskurseinheiten verstand sich entsprechend als ein Versuch, die vorgefundenen Defizite in systematischer Weise zu überwinden:

- (1) Die Integration von Entwicklungs- und Interaktionstheorie ist das programmatische theoretische Anliegen der gesamten Studie:

- Die interaktive Konstitution kindersprachlicher *Daten* wird nicht mehr als lästige „Störvariable“ betrachtet, sondern zum Gegenstand der empirischen Untersuchung und der theoretischen Erklärung gemacht.
- Der Entwicklungsprozeß wird nicht statisch im Sinne des Vergleichs mehrerer (altersspezifischer) Zustände betrachtet, sondern dynamisch als interaktiv vermittelter Lernprozeß eines Individuums als Teil einer übergeordneten Strukturgesetzlichkeit der kommunizierenden Dyade rekonstruiert.
- Das entwickelte *Beschreibungsmodell* erzwingt einerseits die ständige Betrachtung von Entwicklungsprozessen unter interaktiven Gesichtspunkten und liefert andererseits eine zusätzliche Beleuchtung interaktiver Funktionalitäten unter Entwicklungsaspekten.
-

- (2) Die Integration kognitiver und interaktiver Aspekte ist besonders in der Anlage und in der ersten Phase unserer Arbeit an der Entwicklung von Erzählungen in den Mittelpunkt gerückt worden:

- Die Erhebung hat die Form eines Feld-Experiments. Damit sollte das für die Überprüfung kognitiver Hypothesen notwendige Maß an Kontrolle mit den Vorteilen der für interaktive Analysen typischen Beobachtungs-Studien verbunden werden.
- Sozialkognitive Variablen (Stand der Fähigkeit zu Perspektivenübernahme) wurden erhoben und statistisch zu sprachlichen Variablen des Erzähltextes in Beziehung gesetzt.
- Ein bereits früher im Rahmen des kognitiven Paradigmas entwickeltes Strukturbeschreibungsmodell für narrative Schemata (vgl. Niko-

laus / Quasthoff / Repp 1984, Quasthoff 1980a) wurde zunächst zur semantischen Beschreibung benutzt, dann aber integriert in ein interaktiv orientiertes Sequenzmodell wechselseitiger Diskurskonstitution (siehe Fig. 7).

- (3) Unsere Studie betrachtet Kinder im Alter zwischen 5 und 14 Jahren. Sie stellt auch bis in das Alter der Adoleszenz hinein wesentliche und systematische Entwicklungsprozesse von Diskursfähigkeiten fest, die in früheren Studien aufgrund der Beschränkung auf jüngere Altersgruppen gar nicht in den Blick kommen konnten.

3.4 Umgang mit dem Interaktionsrahmen

Die Diskurseinheiten, die im letzten Abschnitt behandelt wurden, sind zu verstehen als eine Art Block innerhalb des Gesprächsablaufs, als markierte Einheit innerhalb des Stroms der Aktivitäten von InteraktionsteilnehmerInnen. Diese Diskurseinheiten sind also ihrerseits eingebettet in größere Einheiten, in den Gesamtzusammenhang der ablaufenden Interaktion eines bestimmten Typs. Welche Art von sozialer Aktivität es ist, die jeweils realisiert wird, hängt davon ab, wie die Interaktanten ihre Situation definieren, welchen sozialen „Rahmen“ (Goffman 1974) sie sich nach impliziter Übereinkunft mit ihren Aktivitäten geben, welche Interaktionsmuster sie realisieren. Die Etablierung verschiedener Situationsdefinitionen bzw. Rahmen durch verschiedene Muster des Interagierens ist Teil einerseits des kulturellen und kommunikativen Wissens, das erwachsene Interaktanten im Verlauf ihrer Sozialisation erworben haben. Jedes kompetente Mitglied unserer Kultur weiß in diesem Sinne, daß es sich innerhalb eines Rahmens „Prüfung“ z.B. sprachlich-kommunikativ anders zu verhalten hat als innerhalb des Rahmens „Kaffeeklatsch“ z.B., auch wenn die physikalische Umgebung und die beteiligten Interaktanten für beide Situationsdefinitionen dieselben sein sollten. Andererseits sind Rahmensetzungen nicht äußerlich gegeben, sondern werden in jeder Interaktion von den Beteiligten selbst in Übereinstimmung miteinander – und manchmal auch im Kampf gegeneinander (vgl. Quasthoff 1980a:2.3) – hergestellt. Der Übergang von einem Prüfungsgespräch zu einer anschließenden privaten Unterhaltung zwischen StudentIn und PrüferIn wird von beiden Beteiligten als *Rahmenwechsel inszeniert*. Der Übergang von einer Aktivitätsform in die andere wird durch entsprechende Schluß- und/ oder Eröffnungssignale markiert.

Im Zusammenhang mit der Frage nach den Erwerbsprozessen für derartige rahmensetzende Diskursstrukturen war zunächst festzustellen, daß Kinder bereits recht früh unterschiedliches Sprachverhalten in unterschiedlichen Situationen realisieren. In diesem Zusammenhang ist nicht zuletzt an die in 3.2 referierten Arbeiten zur Zuhörerorientierung kindlichen Kommuni-

kationsverhaltens zu erinnern. Als Beispiel für eine andersartige Situationsvarianz sei die Studie von Cole et al. (1978) genannt. Die Autoren beobachteten 3-bis 4jährige Kinder in ihrem Kommunikationsverhalten bei einem Besuch im Supermarkt und bei dem anschließenden Bericht über diesen Supermarktbesuch in einer Vorschule. Obwohl die Ergebnisse hinsichtlich der situationellen Varianz relativ uneindeutig sind, weil die Autoren recht grobe quantifizierende Untersuchungsvariablen benutzten, wurde trotzdem eine Unterschiedlichkeit des Sprachverhaltens in beiden Situationen erkennbar.

Eine deutliche Unfähigkeit, mit dem institutionellen Rahmen eines Schuleingangstests fertig zu werden, wies Erickson (1980) in der qualitativen Analyse eines entsprechenden Tests mit zwei Vorschulkindern nach: Die beteiligten Kinder sind sich nicht über die Restriktionen klar, die das rahmenspezifische Muster „Schuleingangstest“ ihnen auferlegt: Sie durchbrechen die festgelegten Rollen von Fragendem und Antwortendem. Sie sehen offensichtlich nicht, daß sie innerhalb dieses Interaktionsmusters in keiner Position sind, neue (nämlich Spiel-)Aktivitäten zu initiieren, und sie schneiden innerhalb des eigentlichen Tests sogar schlechter ab, weil sie ihre (richtigen!) Antworten nicht an der dafür strukturell vorgesehenen Stelle platzieren.

Die Daten von Erickson deckten aber nicht nur die institutionelle Unangemessenheit im Verhalten der beteiligten Kinder auf, sondern machten auch deutlich, daß die Testleiterin nur in sehr unvollkommener Weise in der Lage war, auf die zwischen ihr und dem zu testenden Kind bestehende Rahmeninkongruenz zu reagieren: Die Testleiterin bearbeitet nicht die Verschiedenheit zwischen ihrer Situationsdefinition und der des Kindes, sondern versucht lediglich, das Kind durch einfache Direktive im Rahmen *ihrer* Situationsdefinition zu steuern. Damit perpetuiert sie das interaktive Mißverständnis¹⁸.

Der Erwerb von Interaktionsmustern durch Kinder war – wenn man einmal von institutionellen Mustern wie Unterricht und Schule (Ehlich / Rehbein 1977) und von dem Erwerb von Höflichkeitsregeln generell (Bates 1976) absieht – so gut wie nicht erforscht. Nur ganz vereinzelt fand man Studien zur Erwachsenen-Kind-Interaktion unter der – von uns später sys-

¹⁸ Auch dieses Ergebnis hebt sich ab von unseren aktuellen Befunden. Letztere zeigen aufgrund der Situationsvarianz unserer Daten, daß Erwachsene - zumindest unter *alltäglichen* Rahmenbedingungen - Kinder nicht nur mikrostrukturell in die erwarteten sprachlichen Züge hinein steuern, sondern daß sie auch durch ihre eigenen rahmensetzenden Aktivitäten das Kind zu rahmenspezifischem Verhalten verleiten. Ob die Unterschiedlichkeit der Befunde gerade die Charakteristik der Ericksonschen *Testsituation* ausmacht oder ob die damalige Analyse ein zu statisches Rahmenkonzept zugrundelegte, muß hier offen bleiben.

tematisch aufgenommenen – Frage, wie das Interaktionsverhalten der Bezugsperson den Erwerb der interaktiven Muster durch das Kind steuert (vgl. Corsaro 1979).

Die einzigen Hinweise, die man mit Betonung des kindlichen Verhaltens ansonsten vereinzelt finden konnte, sind solche auf die Art, wie Kinder Interaktionen eröffnen und schließen: McTear (1979) untersuchte Kinder im Alter von 3;6 bis 5;9. Er fand die folgenden sprachlichen Mittel, die die Kinder benutzen, um die Aufmerksamkeit eines Zuhörers für die Eröffnung einer Interaktion zu erlangen: Vokative, lokalisierende Direktive („look“, „see“), Fragen, prosodische Mittel wie Quengeln, Schreien, lauter Sprechen, Tonhöhenwechsel, klare Artikulation. Unter den nicht-sprachlichen Mitteln fanden sich: den Angesprochenen antippen, ihn wegziehen, auf ihn zukommen, ihm Gegenstände zeigen, Augenkontakt herstellen usw.

Eine sehr viel differenziertere Analyse der Eröffnungssignale von Kindern in zwei Altersgruppen (2;10 bis 3;10 und 3;10 bis 4;10) legte Corsaro (1978) vor. Corsaro analysierte durch teilnehmende Beobachtung und mithilfe von Videoaufnahmen das Eröffnen und Schließen von „interaktiven Episoden“ in einem Kindergarten in Berkeley. Als interaktive Episoden gelten Sequenzen gemeinsamen sozialen Handelns von mindestens zwei Interaktanten, die mit der wechselseitig anerkannten Präsenz der beteiligten Interaktanten beginnen und innerhalb derer eine gemeinsame Definition der ablaufenden Aktivität erreicht wird. Interaktive Episoden enden mit der räumlichen Trennung der Interaktanten. Corsaro interessierte sich dabei besonders für die von ihm so genannten „*access rituals*“, d.h. die Versuche einzelner Kinder, sich zu einer bereits ablaufenden (Spiel-)Aktivität von mindestens zwei anderen Kindern dazuzugesellen.

Die Strategien, die die Kinder anwenden, um zum Mitspielen zugelassen zu werden, ließen sich nach Graden der Direktheit einteilen:

- Sich in der Nähe der ablaufenden Aktivität postieren;
- die ablaufende Aktivität räumlich umrunden;
- einfach mitspielen, d.h. die physischen Aktivitäten derjenigen, die bereits im Spiel sind, selbst produzieren;
- verbale Bezugnahme auf die persönlichen Beziehungen zwischen den Spielenden und dem Zugangsuchenden (eine solche Äußerung lieferte den Titel für Corsaros Aufsatz: „We’re friends, right?“);
- unterbrechendes Eindringen (Wegnehmen von Spielgegenständen, physisches Angreifen der Spielenden usw.);
- Beanspruchen des Spielbereichs oder der Spielgegenstände;
- „Erwachsenenstrategien“ wie Bitte um Aufnahme, Fragen an Teilnehmer des Spiels richten, grüßen etc.

80% aller beobachteten Mitspielversuche basieren auf diesen Strategien. Interessanterweise führt nur eine dieser Strategien, nämlich das „Einfach Mitspielen“, zum Erfolg. Die verbal aufwendigeren, an sich erfolgversprechenden Strategien, wie z.B. das explizite Bitten, werden höchst selten verwendet, selbst von den Kindern der älteren Altersgruppe.

Die beiden Altersgruppen unterscheiden sich nur darin, daß die älteren selten das gewaltsame Eindringen versuchen und häufiger die verbale Beanspruchung des Spielbereichs ausprobieren. Allerdings benutzt die ältere Gruppe die sogenannten Erwachsenenstrategien immerhin zu 12,4%, während die jüngeren sie nur in 7,2% der Fälle anwenden. Die Tatsache, daß ältere Kinder häufiger Erfolg haben mit ihren Mitspielansprüchen, ist aber nicht auf die Benutzung dieser Strategien zurückzuführen, weil eine genauere Analyse ergab, daß die am häufigsten angewandten Strategien gerade nicht die effektivsten sind.

Das schien der Annahme zu widersprechen, daß Kinder ihre verbalen und kommunikativen Strategien nach ihrer Erfahrung über deren Wirksamkeit ausbauen. Diese Frage nach dem Zusammenhang von kommunikativen Formen und interaktiver Erfahrung war ein zentrales Gelenkstück in der geforderten Integration zwischen konversationsanalytisch/ interaktionstheoretisch orientierten Studien und einer entwicklungstheoretischen Fundierung.

Corsaro ging der Frage nach Erfolgsorientierung beim Erwerb der *access rituals* nach und fand das Folgende: Die Beschäftigungen der Kinder in dem beobachteten Kindergarten sind weitgehend ungesteuert, so daß sich für jedes einzelne Kind ständig die Notwendigkeit ergibt, zu bereits ablaufenden Spielaktivitäten anderer Kinder hinzustoßen zu müssen. Andererseits haben die bereits in einem Spiel begriffenen Kinder wegen der Häufigkeit gerade dieses Vorgangs normalerweise ein Interesse daran, Hinzukommende nicht in ihr Spiel eindringen zu lassen. Jeder Mitspielanwärter muß also mit Ablehnung rechnen. Aus diesem Grunde ergibt sich, daß nicht eine bestimmte Strategie das erfolgversprechendste Vorgehen ist, sondern der sequentielle Aufbau von mehreren Strategien, der zunächst die indirekteren und dann die direkteren realisiert. Indirekte Strategien haben nämlich den Vorteil, daß sie wegen ihres indirekten Charakters kaum explizite und endgültige Ablehnung provozieren. Das Anwenden einer – an sich erfolgversprechenderen – direkten Strategie gleich zu Beginn des Manövers würde also die Wahrscheinlichkeit einer Ablehnung und damit eines Scheiterns des gesamten Mitspielversuchs erhöhen.

Diese Beobachtungen und ihre Interpretation verwiesen uns wiederum auf mindestens zwei wesentliche Postulate, die an die Forschung zur Entwicklung von Diskursfähigkeiten zu richten waren:

- Es sollten größere Sequenzen kindlicher Äußerungen als Einheiten betrachtet werden, weil die isolierte Analyse einzelner Züge z.T. offen-

sichtlich zu falschen Annahmen geführt hatte (vgl. auch die oben erwähnte Kritik Roemers an Dore).

- Die Frage nach der funktionalen Eingebettetheit und damit nach den entwicklungsfördernden Mechanismen kindlicher Interaktion sollte verstärkt gestellt werden. Dabei wäre darauf zu achten, Kindern nicht voreilig mangelnde Fähigkeiten zu unterstellen. Vielmehr sollte man versuchen, die spezifische Eigenfunktionalität ihrer kommunikativen Strategien zu rekonstruieren.

3.5 Zusammenfassung: Desiderate und Perspektiven zu Beginn unserer Untersuchungen

Das Fazit aus der Rezeption des Forschungsstandes vor zehn Jahren fiel zwangsläufig recht pessimistisch aus. Es war so gut wie unmöglich, auf einzelne weiße Flecke in der Landkarte der Forschungen zum Diskurserwerb zu verweisen und zu fordern, daß diese weißen Flecke ausgefüllt würden. Es war vielmehr umgekehrt so, daß auf einer großen weißen Landkarte nur einzelne kleine Inseln auftauchten, die bereits in Ansätzen bearbeitet waren.

Diejenigen Desiderate, die mit der im folgenden zu präsentierenden Studie zumindest ansatzweise eingelöst werden sollen, seien stichwortartig noch einmal benannt. Angestrebt werden:

- die interaktionstheoretische Fundierung der Diskursentwicklungstheorie,
- die Umsetzung eines dynamischen, interaktiv basierten Entwicklungskonzepts in das Design von Datenerhebung und -analyse,
- die methodisch kontrollierte Vereinigung kognitiver und interaktiver Phänomene innerhalb des erklärenden theoretischen Zugriffs,
- die Berücksichtigung älterer Altersgruppen in der Diskursentwicklung,
- die systematische Anbindung scheinbar isolierter kindlicher Äußerungen an interaktiv, pragmatisch und global-semantisch zu bestimmende Einheiten globaler Diskurskonstitution in der Analyse.

Mit Blick auf die Entwicklung in den letzten ca. 15 Jahren kann man sagen, daß sich die für diese Desiderate einschlägige Forschungssituation sicherlich verbessert hat. Zwar ist die Forschung zum Diskurserwerb in Deutschland und zu deutschen Daten immer noch durch nur wenige Forschungsgruppen vertreten, das Feld hat in den USA jedoch einen deutlichen Aufschwung genommen. Auf die in diesem Zusammenhang relevanten Ergebnisse werden wir innerhalb der Explikation unseres Entwurfs zu einer Theorie der Diskursentwicklung ausführlich eingehen.

Teil II

Empirische Grundlagen und quantitative Ergebnisse

4 Datenerhebung und -aufbereitung¹⁹

Aus unserem Entwicklungsbegriff (siehe Kap. 1), unserem Erzählkonzept (siehe Kap. 2) und der Forschungslage, wie sie sich zu Beginn unserer empirischen Arbeit in den einschlägigen Gegenstandsbereichen und Disziplinen darstellte (siehe Kap. 3), insbesondere auch aus den Desideraten, die zu erfüllen waren (siehe Kap. 3.5), lassen sich die leitenden Prinzipien für den Aufbau unserer Datenerhebung ableiten:

- Obwohl wir aus praktischen Gründen eine auf dem Altersvergleich basierende Querschnittsuntersuchung vornehmen mußten, sollte der prozessuale Charakter von Entwicklung wenigstens in einem kleinen Ausschnitt eingefangen werden.
- Die interaktiven Erfahrungen, die das Kind im Zusammenhang mit seiner Diskursleistung macht und die nach unserer Erwartung den explanativen Kern von Diskursentwicklung ausmachen, sollten dokumentiert und der Analyse zugänglich sein.
- Die exemplarisch zu untersuchende Diskursform sollte eine sein, die in der kindlichen Diskursentwicklung relativ früh auftaucht, einen großen Raum im kommunikativen Alltag der Kinder einnimmt und die gleichzeitig relativ gut erforscht ist (siehe Kap. 2).
- Die situative Einbettung der Diskursaktivität sollte in ihrem möglichen Einfluß auf Form und Inhalt des Gesagten überprüfbar sein.
- Die Verzerrung des kommunikativen Alltags der Kinder und ihrer GesprächspartnerInnen durch die Aufzeichnung sollte möglichst gering sein.
- Der Gegenstand des Erzählens als exemplarisch zu untersuchender Diskursform sollte aus der persönlichen Erfahrung der Kinder stammen und damit dem prototypischen linguistischen Erzählbegriff (siehe Kap. 2) entsprechen. Es mußte also ein tatsächliches Erlebnis und nicht ein Film oder eine Bildergeschichte sein²⁰.
- Trotzdem sollte die erzählte Geschichte aus Gründen der Vergleichbarkeit referentiell für alle Kinder aller Altersgruppen gleich sein.
- Die kindlichen ErzählerInnen sollten nicht aus den in der Spracherwerbsliteratur überrepräsentierten Elternhäusern mit vergleichsweise hohem Bildungsgrad kommen.

¹⁹ An der Durchführung der Datenerhebung und dem seinerzeitigen Bericht darüber waren Kurt Nikolaus und Michael Repp maßgeblich beteiligt.

²⁰ Zu Argumenten für die Benutzung einer Bildergeschichte vgl. Boueke / Schüle in et al. (1995:23, 120f).

- Das Alter der Kinder sollte bis in die frühe Adoleszenz hineinreichen, weil sich die Entwicklung der zu untersuchenden Fähigkeiten nicht auf die „klassische“ Altersspanne der Spracherwerbsforschung begrenzen läßt.
- Die zu erzählende Geschichte sollte ein moralisches Dilemma enthalten, damit eine Anschlußmöglichkeit an die Forschungen zur moralischen Entwicklung (Kohlberg 1969) und vor allem zur Perspektivenübernahme (Selman / Lavin / Brion-Meisels 1982) gegeben war.

Gemäß diesem 10-Punkte-Programm sah unser Design vor, daß Kinder der Altersgruppen 5, 7, 10 und 14 Jahren²¹ in verschiedenen Kindertagesstätten und Schulen jeweils den gleichen tatsächlich stattfindenden Vorfall erlebten, den jedes Kind an drei aufeinanderfolgenden Tagen einem jeweils anderen erwachsenen Zuhörer im Rahmen von zwei systematisch unterschiedenen Gesprächssituationen erzählte. Die Kinder fanden wir in solchen Stadtteilen und Wohnbezirken West-Berlins, in denen wir sicher sein konnten, zumindest kein zahlenmäßiges Übergewicht von Kindern aus Elternhäusern mit hohem Bildungsgrad vorzufinden²².

4.1 Erhebung

4.1.1 Das Geschehen

Um die genannten Kriterien hinsichtlich Vergleichbarkeit, Realitätsnähe und Prototypik der zu erzählenden Geschichte gleichzeitig zu erfüllen, mußten wir zu dem aufwendigen Verfahren greifen, einen Vorfall zu inszenieren, der aber aus der Sicht der Kinder nicht-fiktive Alltagsrealität war. Dieser inszenierte Vorfall mußte sich zudem in das Setting einpassen, in dem wir die Kinder für die Zwecke unserer Erhebung aufsuchten. Folgende Minimalforderungen lagen der Konzeption unseres Erzählstimulus' zugrunde:

- Die Geschichte mußte die Eigenschaft der Erzählträchtigkeit (reportability) haben, d.h. mindestens einen Planbruch (Quasthoff 1980a) enthalten und für die späteren ErzählerInnen möglichst interessant sein. Idealerweise sollte die Geschichte die Kinder zu spontanen Erzählungen moti-

²¹ Die Entscheidung für diese Altersgruppen war geprägt von entwicklungstheoretischen (prä-operational / operational), diskurstheoretischen (lange Dauer des Entwicklungsprozesses bei komplexen Diskursfähigkeiten, vgl. Kap. 3) und sprachdidaktischen (Vorschul-, Beginn / Ende des Grundschulalters, Sekundarstufe I) Erwägungen.

²² Tatsächlich sind die allermeisten in unseren Daten vorkommenden Kinder aus der Unterschicht und unteren Mittelschicht. Wir haben allerdings die Berufe und Schulabschlüsse der Eltern unserer Kinder nicht systematisch gesichert.

vieren. Aus diesem Grunde hätte es sich eigentlich um eine Geschichte vom semantischen Typ des Agenten-Planbruchs (vgl. Quasthoff 1980a) handeln sollen, also um eine Geschichte, in die der spätere Erzähler selbst handelnd eingreift. Aus Gründen der Durchführbarkeit und Vergleichbarkeit mußte darauf natürlich verzichtet werden, so daß die Kinder nur beobachtend in das Ereignis involviert waren²³.

- Die Geschichte mußte hinreichend komplex sein, um bei verschiedenen Altersgruppen und über mehrere Tage hinweg differenzielles Erzählverhalten zu garantieren. Sie durfte aber andererseits die Verarbeitungskapazität vor allem der jüngeren Kinder nicht allzu sehr übersteigen.
- Die Geschichte sollte, wie oben dargelegt, ein soziales Dilemma thematisieren, womit die Forderung nach Komplexität automatisch erfüllt war.

Darüber hinaus mußte die Geschichte praktischen Anforderungen genügen, da wir ja nicht Texte, Filme oder Bildergeschichten nacherzählen lassen wollten, sondern in der alltäglichen Umgebung der Kinder eine real-life-Geschichte zu inszenieren hatten, deren inszenierter Charakter von den Probanden nicht durchschaut werden sollte. Es war also notwendig, eine Geschichte zu konstruieren, die – ohne offensichtlich gestellt zu sein – mit möglichst wenig Aufwand und Requisiten inszeniert werden konnte.

Es wurde eine Geschichte mit drei Aktanten entworfen (einem Versuchsleiter und zwei technischen Hilfskräften), deren Grundzüge im folgenden dargestellt werden sollen, wobei wir uns bereits an der später für die Analyse benutzten Struktur (siehe Kap. 5.3.1) orientieren.

Setting: Der Versuchsleiter (VL.; Kurt) erscheint mit zwei Hilfskräften (Bärbel und Paul) im jeweiligen Gruppenraum. Eine Erzieherin stellt den in einem Raum versammelten Kindern das Team und Gründe für deren Anwesenheit vor; anschließend verläßt VL. unter einem Vorwand den Raum.

Episode I: Beim Installieren der technischen Geräte wirft Paul „aus Versehen“ einen Kassettenrecorder um, der mit viel Getöse zu Boden fällt. Bärbel plädiert dafür, den VL. über das Mißgeschick zu informieren, während Paul den Vorfall lieber verschweigen will. Die Kinder werden „zufällig“ Zeugen dieser Auseinandersetzung.

Episode II: VL. kommt zurück; Bärbel teilt ihm mit, daß Paul den Kassettenrecorder heruntergeworfen hat. Daraufhin entspinnt sich ein Streit zwischen VL. und Paul, in dessen Verlauf sich jedoch herausstellt, daß die ganze Aufregung insofern umsonst war, als der betreffende Kassettenrecorder vorher schon defekt war (aus Versehen wurde ein defektes Gerät

²³ In der Tat waren dementsprechend relativ wenige Erzählungen der Kinder selbstinitiiert, so daß die ZuhörerInnen oft intuitive Steuerungsaktivitäten einsetzten, die sich in den mikrostrukturellen Analysen (siehe Kap. 8 bis 15) als ein wertvolles Material erwiesen haben.

aus der Universität mitgebracht). VL. verläßt erneut den Raum, um ein neues Gerät zu holen.

Episode III: Paul beschuldigt Bärbel, ihn durch ihr „Petzen“ beim VL. unnötigerweise in Schwierigkeiten gebracht zu haben. Bärbel hält dagegen, daß Paul seinen Fehler nicht vertuschen darf, da er sonst das Gelingen der Erhebung infragegestellt.

Episode IV: VL. kommt mit einem neuen Kassettenrekorder zurück.

Diese Geschichte beinhaltet ein Dilemma, insofern hier zwei für Kinder annähernd gleichberechtigte Maximen – „du sollst nicht petzen“ vs. „du sollst ehrlich sein“ – konfliktieren. Ein Kind muß soziale Perspektivenübernahme praktizieren, um dieses Dilemma überhaupt als solches erkennen zu können. Der sozialkognitive Entwicklungsstand der Probanden sollte von daher hypothetisch nicht nur die sprachliche Wiedergabe, sondern auch die Perzeption der Geschichte beeinflussen. Im übrigen ist das als Geschichte gewählte soziale Ereignis hinreichend komplex, um einen Deckeneffekt bei den höheren Altersgruppen zu vermeiden.

Die zusätzliche Komplizierung etwa, daß das Gerät vorher schon kaputt war, bringt mit ihrem Bezug auf vor der Geschichte liegende Ereignisse ein Handlungselement in die Geschichte, das – im Gegensatz zu allen anderen Geschehnissen – nicht sinnfällig vorgeführt, sondern lediglich sprachlich erwähnt wird²⁴ und darüber hinaus noch den folgenden Zwist zwischen den beiden studentischen Hilfskräften motiviert und verschärft. Andererseits können die jüngeren Probanden, indem sie sich auf einige Aktanten oder Episoden konzentrieren und die anderen ignorieren, die Komplexität dieser Geschichte perceptuell reduzieren und doch noch einen Sinn darin erkennen, wie in einem Pretest gezeigt wurde.

4.1.2 Der Untersuchungsablauf

Da wir an der Entwicklung des Erzählens in natürlichen Interaktionssituationen – d.h. an Alltagskommunikation – interessiert sind, kam ein traditio-

²⁴ In Pretests haben wir mithilfe der Präsentation einer Videoaufzeichnung des Vorfalles und gezielter Fragen an 5jährige Probanden überprüft, ob Kinder der jüngsten Altersgruppe die Handlungselemente des Vorfalles angemessen verstehen können. Mit Bezug auf das erwähnte Detail – daß nämlich das Gerät schon vor dem Mißgeschick defekt war – stellte sich heraus, daß unsere 5jährigen Pretest-Kinder nur zum Teil in der Lage waren, dieses Handlungselement zu verstehen. Einige ließen sich in ihrer Überzeugung, daß der Rekorder kaputt war, weil er heruntergefallen war, nicht erschüttern. In der Untersuchung selbst, in der die Kinder mit dem tatsächlichen Vorfall (statt mit einer Fernsehfassung davon) konfrontiert waren, war dieses Mißverständnis bei keinem Kind zu entdecken. Allerdings wurde hier natürlich auch im allgemeinen nicht direkt danach gefragt.

nelles Laborexperiment nicht in Frage. Um darüberhinaus das bekannte sprachwissenschaftliche Beobachterparadoxon (Labov 1972b) so weit wie möglich zu vermeiden – man möchte das verbale Verhalten von Personen beobachten, die sich unbeobachtet fühlen (siehe Kap. 1) –, schien es uns sinnvoll, eine verdeckte Technik anzuwenden, und zwar in zweifacher Hinsicht:

- Es kam darauf an, daß die Kinder die von uns inszenierte Geschichte (siehe Kap. 4.2.1) als echte erleben, da eine „wahre“ Geschichte sozial anders wahrgenommen und kategorisiert wird als etwa ein Theaterstück.
- Die Kinder sollten die Situation, in der sie die Geschichte erzählen – jedenfalls in *einer* der von uns arrangierten Erzählsituationen – als möglichst natürliche, nichtexperimentelle Gesprächssituation erleben, um größtmögliche Nähe zu Prozessen der Alltagskommunikation zu erreichen.

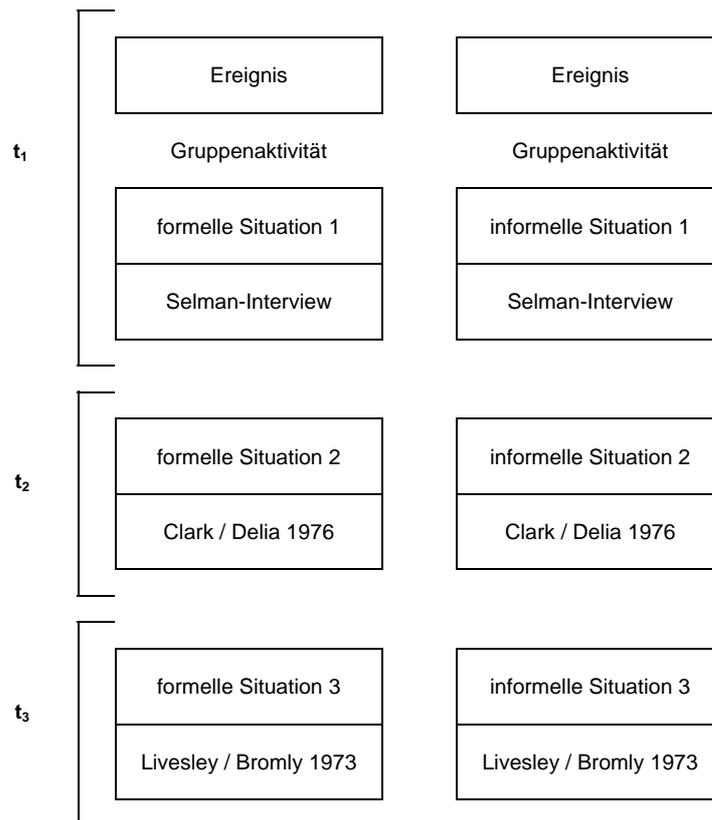
Um das zu erreichen, wurde die aus der Sozialpsychologie bekannte Wartezimmer-Technik verwendet. Das Kind wartet mit einem *confederate* auf den – aus der Warte des Kindes – eigentlichen Interviewer und erzählt in dieser Wartezeit dem anwesenden, ihm vertrauten Zuhörer die Geschichte. Unter dieser situativen Bedingung ist das Kind im unklaren darüber, daß diese Gesprächsphase auch Teil des Untersuchungsinteresses ist (wiewohl es sich der Aufzeichnung bewußt ist).

Da – wie aus der Literatur bekannt (siehe Kap. 3.2) – schon sehr junge Kinder für grobe Situationsunterschiede sensitiv sind, haben wir in unserem Bemühen, die Einflüsse der Erzählsituation erkennbar zu machen, versucht, mit relativ subtilen Situationsvarianten zu arbeiten. Zu diesem Zweck wurde in jeder der untersuchten Altersstufen bei der Hälfte der Kinder die oben beschriebene verdeckte Erzählsituation fallengelassen. In dieser Anordnung erzählten die Kinder die Geschichte also nicht einem ihnen vertrauten Erwachsenen, sondern dem Versuchsleiter selber, und zwar deutlich als Teil der Datenerhebung kenntlich gemacht. Da das Kind vom Versuchsleiter explizit gebeten wurde, eine Geschichte zu erzählen (wobei die Rede „zufällig“ auf den heruntergefallenen Kassettenrekorder kam), ging in die soziale Definition dieser Interviewsituation ein wesentlich größeres Maß an Fremdbestimmtheit ein als in die oben skizzierte Wartezimmersituation. Insgesamt hat also diese Interviewsituation – zumindest wenn man die ausgebildeten Normen Erwachsener anlegt – einen wesentlich formelleren Charakter. Wir nennen den verdeckten Erzählsituationstyp deshalb „informelle Situation“, den zuletzt beschriebenen „formelle Situation“. Im Gegensatz zur informellen Situation fallen bei der formellen Situation die Rollen „ZuhörerIn“ und „InterviewerIn“ also auf eine einzige Person.

Den Kindern im Gruppenraum wurde erklärt, wir seien an Gruppenaktivitäten interessiert, deren Art sich je nach Art der beteiligten Institution ändert. Zur Aufzeichnung dieser Gruppenaktivitäten wurden Videogeräte und Kassettenrekorder aufgebaut, wobei als kleiner „Unfall“ der bewußte Kassettenrekorder herunterfiel. Was die Wartezimmersituation angeht, so wurde im Anschluß an das Erzählen tatsächlich eine Befragung des jeweiligen Kindes durchgeführt. Dies galt auch für die formelle Situation, um die Aufmerksamkeit der Versuchspersonen nicht über Gebühr auf das Erzählen als Fragestellung unserer Untersuchung zu richten (und somit womöglich rückwirkend die Natürlichkeit der inszenierten Geschichte in Frage zu stellen). Bei beiden Situationstypen wurden daher im Anschluß an die Erzählphase entwicklungspsychologische Daten zum sozialkognitiven Entwicklungsstand der Probanden erhoben. Zunächst wurde in diesem Zusammenhang ein klinisches Interview nach Selman durchgeführt (näheres dazu siehe Kap. 5.3.4).

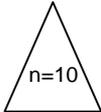
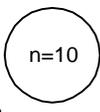
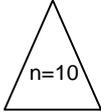
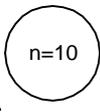
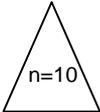
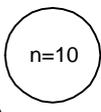
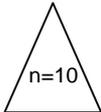
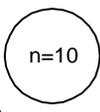
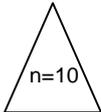
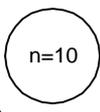
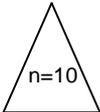
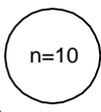
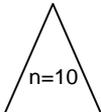
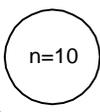
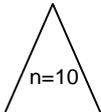
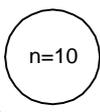
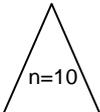
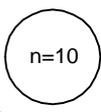
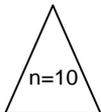
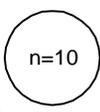
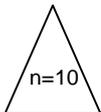
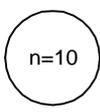
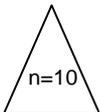
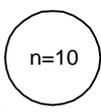
Aus Gründen der prozessualen Sicht auf das Entwicklungsgeschehen und der Sicherung des Nutzens, den die Kinder beim Erzählen aus der vorangegangenen interaktiven Erfahrung ziehen, wollten wir auch die mehrfache Wiedergabe der gleichen Geschichte (wegen der Natürlichkeit der Interaktionssituation gegenüber wechselnden ZuhörerInnen) untersuchen. Angestrebt waren drei Reproduktionen an drei aufeinanderfolgenden Tagen. Für den 1. „Meßzeitpunkt“ (t1) wurde die Erzählphase durch das erwähnte Interview nach Selman, das als Maß zum jeweiligen Niveau der Perspektivenübernahme ausgewertet wurde, sinnvoll ergänzt. Für den 2. und 3. Meßzeitpunkt (t2 und t3) mußte aus den oben angedeuteten Gründen im Anschluß an die Erzählphase ebenfalls eine Befragung der Kinder durchgeführt werden. Es schien sinnvoll, hierfür Aufgaben zu wählen, die einerseits in einem theoretischen Zusammenhang mit Erzählverhalten und Sozialer Kognition stehen, die aber andererseits auch für sich genommen betrachtet werden können. Hierfür wurde (für den 2. Tag) eine Aufgabe zur persuasiven Kommunikation (Perspektivenübernahme im argumentativen Bereich nach Clark / Delia (1976) sowie (für den 3. Tag) eine Aufgabe zur Personenbeschreibung (Livesley / Bromley 1973) gewählt. Da die Daten aus diesen „Scheinerhebungen“ in unserem Rahmen nicht ausgewertet werden konnten, gehen wir im folgenden nicht näher darauf ein.

Figur 1: Schematische Übersicht des Untersuchungsablaufs in allgemeiner Form (Design-Schema)



Figur 1 stellt die Anordnung für je eine Altersgruppe dar, so daß sich unter Einbeziehung aller Altersgruppen ein 4 x 2 x 3 Design ergibt: 4 Altersgruppen x 2 Erhebungssituationen x 3 Meßzeitpunkte, wobei die Meßzeitpunkte abhängige Messungen darstellen, also dieselben Probanden dreimal untersucht werden. Jeder Proband durchläuft auch nur entweder die informelle Situation oder die formelle.

Figur 2: Datengrafik

t1 Ereignis		t2		t3		
Form. Sit.	Inform. Sit.	Form. Sit.	Inform. Sit.	Form. Sit.	Inform. Sit.	
						5 Jahre
						7 Jahre
						10 Jahre
						14 Jahre

Informelle Situation

1. Tag: Sämtliche Probanden der jeweiligen Versuchsgruppe werden in einem größeren Gemeinschaftsraum versammelt. Den Versuchspersonen wird erklärt, der primäre Zweck der Untersuchung sei die Video-Aufzeichnung einer spezifischen Gruppenaktivität. (Bei den 5- und 7jährigen Probanden handelt es sich dabei um ein ungesteuertes, beliebiges Gruppenspiel, bei den 10jährigen um ein Rollenspiel, in dem Situationen aus dem Schulalltag nachgespielt werden. Bei den 14 jährigen schließlich ist es der „normale“ Deutschunterricht.) Beim Aufbauen der technischen Geräte wird der erwähnte erzählstimulierende Vorfall inszeniert: Ein Kassettenrekorder fällt herunter, und es entspinnt sich der (unter Kap. 4.1) beschriebene Streit. Die Videokamera ist dabei eingeschaltet und zeichnet somit diesen Vorfall auf. Nachdem das Ereignis abgelaufen ist, ein Ersatz

für den heruntergefallenen Kassettenrekorder geholt wurde und die Untersuchung also beginnen kann, wird – in der Regel mit Unterstützung einer Erzieherin – die jeweilige Gruppenaktivität initiiert.

Währenddessen werden nach und nach immer jeweils so viele Kinder, wie Untersuchungsräume vorhanden sind, einzeln in die Untersuchungsräume geleitet. Der dort anwesende Erwachsene erklärt dem Kind, er müsse auf das auf dem Tisch liegende Aufnahmegerät aufpassen, weil der Interviewer noch etwas zu tun habe und daher erst später kommen könne. Sie beide müßten jetzt wohl noch einige Zeit warten. Dem Probanden wird also in dieser Wartesituation deutlich gemacht, daß noch genügend Zeit zur Verfügung steht, um ein Gespräch beginnen zu können. Falls das Kind im Verlaufe dieser lockeren Unterhaltung nicht von allein auf das Ereignis zu sprechen kommt, wird dieses Thema vom Zuhörer vorsichtig intuitiv angesteuert.

Wenn die Erzählung stattgefunden hat bzw. nach ca. 5 Minuten betritt der Interviewer den Raum, der Zuhörer geht hinaus, und es wird die Selman-Befragung durchgeführt. Ist das Selman-Interview beendet, geht der Interviewer mit dem Probanden aus dem Raum und macht dem Zuhörer Platz für die nächste Runde. Die Interviewer begeben sich in einen abgeschlossenen Raum, um ihr Beschäftigtsein glaubhaft zu machen.

2. Tag: Wie aus dem Schema (siehe Fig. 1) ersichtlich, läuft am 2. Tag – ohne den Vorspann einer Gruppenaktivität – im Prinzip das gleiche ab, allerdings mit folgenden Abweichungen: Der Zuhörer ist auf jeden Fall eine andere, neue Person, die am 1. Tag nicht anwesend war, so daß bei ihr aus der Sicht des Kindes echtes Interesse und tatsächliche Unkenntnis vorausgesetzt werden kann. Der Interviewer kann, muß aber nicht derselbe sein wie am 1. Tag. Er führt mit dem Kind die Aufgabe zur Persuasiven Kommunikation nach Clark / Delia (1976) durch.

3. Tag: Am 3. Tag warten wieder neue ZuhörerInnen mit dem Kind, und der Interviewer führt diesmal die Aufgabe zur Personenwahrnehmung nach Livesley / Bromley (1973) durch.

Formelle Situation

Während der grundsätzliche Ablauf über die drei Meßzeitpunkte hinweg gleich ist, also Ereignis und Gruppenaktivität vorgeschaltet sind und die jeweilige offizielle Erhebung folgt, so erfolgt doch das Wiedergeben der Geschichte in *einem* Block mit dem jeweils nachfolgenden Untersuchungsteil. Hier ist zu jedem Meßzeitpunkt die Zuhörer- und die Interviewerfunktion in einer Person vereinigt. Da der prinzipielle Ablauf bereits oben unter „Informelle Situation“ dargestellt wurde, brauchen hier nur noch die situationsbedingten Abweichungen aufgeführt zu werden.

Der Zuhörer/Interviewer erklärt dem Probanden, daß der Zweck der Untersuchung die Erfassung von Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen sozialer Ereignisse bei Kindern unterschiedlichen Alters sei (selbstver-

ständig mit anderen, dem Alter angemessenen Worten) und bittet darum, als Beispiel doch einmal wiederzugeben, was gerade in der Gruppenaktivität passiert sei, da nun gerade dies etwas Selbsterlebtes sei. Anschließend führt der Zuhörer/Interviewer mit dem Kind die jeweilige Aufgabe durch. Am 2. und 3. Tag ist zwar jeweils die personale Identität Zuhörer/Interviewer ebenso gegeben, jedoch wechselt die Person. Sie beruft sich auf das „bereits gestern“ Berichtete.

Die gesamte Gestaltung der Situation, die personale Identität von ZuhörerIn und InterviewerIn und die explizite Bitte stellen den formellen Charakter dieser Situationsvariante dar.

Eine gesamte Runde – Erzählphase + Selman-Interview – dauerte in beiden Situationstypen bei den 5jährigen etwa 10 Minuten, bei den 7- und 10jährigen ca. 20 und bei den 14jährigen etwa 30 Minuten, da die älteren Kinder natürlich beim Selman-Interview mehr Informationen anbieten als die jüngeren.

4.1.3 Die Durchführung der einzelnen Erhebungen

In diesem Abschnitt soll die praktische Vorgehensweise beim Umsetzen des Untersuchungsplans in die Realität kurz geschildert werden.

Die Stichprobe

Der Auswahl der TeilnehmerInnen an der Studie lagen drei Kriterien zugrunde:

- Alter
- Deutschsprachigkeit
- „Schriftferne“ (Unterschichtszugehörigkeit im weiten Sinne).

Die „Schriftferne“ versuchten wir dadurch sicherzustellen, daß die Untersuchungen in solchen Horden bzw. Schulen in West-Berlin durchgeführt wurden, deren Einzugsgebiet entsprechend charakterisiert ist. Zwar variiert der tatsächliche soziale Hintergrund der untersuchten Kinder stark, wie sich aus den Berufen der Eltern (die wir ebenfalls erfragt haben) ablesen läßt, aber keinesfalls ist der entwicklungspsychologisch übliche „Mittelschichtsbias“ zu erkennen.

Gerade in derartigen Bezirken wie den von uns ausgewählten ist der Ausländeranteil ausnehmend hoch, so daß sich die Notwendigkeit ergab, auch einige ausländische Kinder – im wesentlichen Türken und Jugoslawen – in die Stichprobe mit aufzunehmen. In den Fällen, in denen sich dies als notwendig erwies, wurde Wert darauf gelegt, daß die betreffenden Kinder in Deutschland aufgewachsen sind und sich in ihrem Sprachverhalten

nach Aussagen der Erzieherinnen nicht merkbar von deutschen Kindern unterscheiden. Unter diesem Gesichtspunkt dürfte sich der Ausländeranteil an unserer Stichprobe – 5 von 75 – als nicht allzu gravierend erweisen. Dies gilt insbesondere angesichts der Tatsache, daß im engeren Sinn syntaktische oder lexikalische Analysen des Sprachmaterials nicht durchgeführt wurden.

Wegen der organisatorisch extrem aufwendigen Anordnung der Untersuchung wurde beschlossen, die Datenerhebung wenn möglich in Kindertagesstätten bzw. Horten durchzuführen, da diese ihrer internen Struktur nach wesentlich flexibler sind als Schulen. Für die 5- und 7 jährigen war dies unproblematisch, bei den 10jährigen dagegen war es wesentlich schwieriger, Kitas mit einer hinreichenden Anzahl von altersentsprechenden Kindern zu finden. Die 14jährigen mußten natürlich aus der Schule rekrutiert werden.

Manchmal war es nicht möglich, in einer Kindertagesstätte die gewünschte Anzahl von Kindern im jeweiligen Altersbereich zu finden. In diesem Fall wurden notgedrungen auch Kinder in die Untersuchung einbezogen, die um einige Monate von dem gewünschten Alter abwichen. Wir waren davon ausgegangen, 5-, 7-, 10- und 14jährige mit einem Toleranzbereich von ± 6 Monaten untersuchen zu wollen. In einigen Fällen wurde also auch dieser Toleranzbereich über- bzw. unterschritten. Bei den 7 jährigen mußte sogar noch eine zusätzliche Nacherhebung durchgeführt werden, um ein Minimum an entsprechenden Probanden zu erzielen. Insgesamt bestanden – von der Schule abgesehen – Kontakte zu neun verschiedenen Kindertagesstätten, in denen insgesamt sieben Erhebungen zustande kamen.

Vorbereitungen zur Untersuchung

Sobald eine Kindertagesstätte (bzw. Hort) feststand, suchten einige der am Projekt beteiligten MitarbeiterInnen diese zu Kontaktbesuchen auf. Ziel dieser Besuche war vor allem, uns mit den Kindern bekannt zu machen. Es war also ein wechselseitiges „Aufwärmen“ mit den Kindern angestrebt, das vor allem die drei an dem inszenierten Ereignis beteiligten Personen (Bärbel, Paul und Kurt) betraf. Dabei gingen wir von der Annahme aus, daß eine Geschichte für die Kinder interessanter wird, wenn sie deren ProtagonistInnen – und sei es auch nur flüchtig – kennen.

Im Sinne der vorgängigen Definition der informellen Situation war es sinnvoll, als ZuhörerInnen möglichst Personen einzusetzen, die den Kindern bekannt sind: Erzieherinnen, SchularbeitshelferInnen oder – wo dies nicht möglich war – MitarbeiterInnen von uns, die sich z.T. ebenfalls vorher mit den Kindern vertraut gemacht hatten. In der Regel wurde versucht, zumindest in der informellen (Wartezimmer-) Situation am 1. Tag nur mit Zuhörern zu arbeiten, die für die Kinder auch außerhalb unserer Erhebung vertraute Bezugspersonen waren. Bei den 14jährigen konnte nur mit Per-

sonen von außerhalb des schulischen Kontexts gearbeitet werden; das „Aufwärmen“ betraf hier nur die drei an der Geschichte beteiligten Personen.

Die einzelnen Teile der Untersuchung wurden – soweit sie isolierbar waren – in praxi mit anderen Kindern zuvor erprobt. Neben den Pretests, die die Verständlichkeit der Geschichte sicherstellen sollten, wurde vor allem ein theoretisches und praktisches Training des Selman-Interviews durchgeführt.

Übersicht über die Versuchsgruppen

Figur 3 zeigt eine tabellarische Zusammenstellung der Anzahl der Probanden pro Zelle des Designs (das tatsächliche Durchschnittsalter der einzelnen Altersgruppen ist in Klammern angegeben).

Um zu statistischen Zwecken eine annähernd gleiche Zellenbesetzung zu erreichen, mußten aus der Gruppe der 7jährigen in der informellen Situation 4 Probanden nachträglich eliminiert werden. Dabei wurde so vorgegangen, daß möglichst viele Texte von Kindern, die den festgesetzten Altersbereich von 7 Jahren \pm 6 Monaten überschritten, herausfallen sollten. Diese 4 Kinder sind auch nicht in die obige Darstellung eingegangen; die Tabelle repräsentiert also die endgültige Zusammensetzung der der Analyse zugrundegelegten Versuchsgruppen²⁵.

²⁵ In einigen Fällen wurde durch ein Fehlverhalten des Zuhörers bzw. Interviewers die Erhebung nicht wie beschrieben durchgeführt; bei 2 Versuchspersonen erfolgte an jeweils einem Meßzeitpunkt kein deutlicher Elizitierungsversuch des Zuhörers, 4 Versuchspersonen wurden am 2. Tag versehentlich zweimal interviewt, so daß deren Texte am 3. Tag tatsächlich schon die 4. Ereigniswiedergabe darstellen. Diese Versuchspersonen wurden an den betreffenden Meßzeitpunkten selbstverständlich nicht in die Analyse einbezogen und machten eine Nacherhebung nötig; in der obigen Tabelle sind sie bereits eliminiert.

Figur 3: Zellenbesetzung

		t ₁			t ₂	t ₃
Situation	Alter	w	Zahl der Vpn.	m	Zahl der Vpn.	Zahl der Vpn.
informell = I (N = 39)	5 (5;1)	4	9	5	8	6
	7 (7;3)	6	9	3	8	8
	10 (9;11)	5	12	7	11	8
	14 (14;1)	5	9	4	7	7
formell = 0 (N = 36)	5 (5;4)	7	9	2	8	7
	7 (6;11)	6	10	4	8	10
	10 (9;9)	3	8	5	7	7
	14 (13;11)	4	8*	5	9	9

insgesamt: N = 75

*eine Vp. konnte am 1. Tag nicht interviewt werden

Wie zu erwarten, gab es bei den 14jährigen gewisse Schwierigkeiten, unsere Cover-Story aufrechtzuerhalten. In der informellen Situation trat zunächst der Fall ein, daß am 1.Tag zwei der Probanden den Verdacht hegten, der Vorfall mit dem Kassettenrekorder sei von uns inszeniert. Glücklicherweise ließ sich dieser Verdacht leicht zerstreuen, da die Mehrzahl der

Probanden diese Vermutung für absurd hielt und auch die beiden Zweifler umstimmte²⁶.

Ebenso waren in der formellen Situation ebenfalls 2 Probanden am 1.Tag der Ansicht, der Vorfall mit dem Kassettenrekorder sei von uns gestellt. Besonders ein Junge vertrat diese Meinung sehr nachdrücklich. Er trat mit Erfolg als *opinion leader* auf und überzeugte auch den Rest der Versuchsgruppe, so daß am 2.Tag dann alle den Verdacht und am 3.Tag wohl die Gewißheit eines Täuschungsmanövers teilten. Da sich dieser Verdacht nicht unmittelbar auf Form und Inhalt der Erzählungen selber auszuwirken schien (zumindest nicht offensichtlich), sondern sich lediglich in zusätzlichen Fragen oder Kommentaren niederschlug, wurde beschlossen, die betreffenden Erzählungen in der vorliegenden Form (mit allen Vorbehalten) auch für die quantitative Untersuchung zu verwenden, da eine weitere Erhebung gerade bei den 14jährigen einen nicht vertretbaren zeitlichen und organisatorischen Aufwand bedeutet hätte.

Insgesamt ergab sich aus unserer Erhebung ein quantitativ ausgewertetes Corpus von 202 Gesprächen, ausschließlich 19 Gesprächen, die aus den o.g. verschiedenen Gründen aus der Analyse herausgenommen wurden.

4.1.4 Design und statistische Analyse

Wiewohl bei der Konzeption und Durchführung der Erhebung die entscheidenden theoretischen Orientierungen in Form der interaktiv fundierten Erzähl- und Entwicklungskonzepte bereits leitend waren (vgl. Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984), haben wir die Datenerhebung gemäß den seinerzeit vorherrschenden methodologischen Orientierungen unter eher kognitiv geprägten Fragestellungen und im methodischen Rahmen eher quantitativer Analyseverfahren erhoben. Unser Interesse richtete sich einerseits auf die Entwicklung textueller Informationsverarbeitungsprozesse bei der narrativen Produktion in Abhängigkeit von situativen Bedingungen. Andererseits wollten wir einen möglichen Zusammenhang zwischen sozialkognitivem Entwicklungsstand des Kindes im Bereich der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Selman / Lavin / Brion-Meisels 1982) und bestimmten sprachlichen Merkmalen der Erzählung überprüfen, um einen entwicklungs- und interaktionstheoretisch fundierten Erklärungszugang zu den erwarteten Kovariationen empirisch begründen zu können.

²⁶ Als die 14jährigen nach Ende der Erhebung über unser Täuschungsmanöver aufgeklärt wurden, zeigte sich zweifelsfrei, daß alle 9 Versuchspersonen – auch die anfänglichen beiden Zweifler – von der Echtheit unseres Vorfalles überzeugt gewesen waren.

Die Versuchsanordnung und entsprechend die quantitative Auswertung ist folgendermaßen zu kennzeichnen (s.o. Fig. 2):

- Es gibt zwei „experimentell“ induzierte oben (siehe Kap. 4.1.2) beschriebene Situationstypen für das Erzählen, die formelle und die informelle Situation (Situationstyp: MOD).
- Es gehen vier Altersgruppen in die Untersuchung ein, 5-, 7-, 10- und 14jährige Kinder (Altersgruppe: LJ).
- Jedes Kind wird an drei aufeinanderfolgenden Tagen beobachtet (Meßzeitpunkte: T).

Die Versuchsanordnung war als mehrfaktorieller Versuchsplan konzipiert, für den entsprechende Vor- und Nachteile bei der statistischen Auswertung galten (vgl. Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984:44ff und die Zusammenfassung der Ergebnisse in Kap. 5).

4.1.5 Das Design aus mikroanalytischer Sicht

Angesichts dieser eher kognitiven und quantitativen Orientierung bei der Datenerhebung stellt sich aus der Sicht unserer später zu präsentierenden mikroanalytisch-rekonstruktiven Bearbeitung des interaktiven Geschehens die Frage, ob und inwieweit das Material eine derartige Analyseform überhaupt zuläßt.

Diese Frage läßt sich unter den beiden folgenden Gesichtspunkten diskutieren:

- „Natürlichkeit“ der Daten im soziolinguistischen Sinn sowie
- elizitierter Charakter der Daten im konversationsanalytischen Sinn.

Der erste dieser Gesichtspunkte ist im vorliegenden Zusammenhang zu behandeln; der zweite wird beim Übergang zu den mikroanalytischen Auswertungsschritten in Kap. 6 noch einmal aufgenommen.

Die Charakterisierung unserer Daten als nicht „natürlich“ trifft zweifellos in dem Sinne zu, daß die Gespräche ohne unser Forschungsinteresse nicht zustande gekommen wären und darüberhinaus ein Element der Steuerung durch den erhebenden Wissenschaftler enthalten. Das gilt unabhängig davon, ob die Auswertung eher die Überprüfung hypothetisch erwarteter Kovarianzen zwischen verschiedenen sprachlichen bzw. zwischen sprachlichen und sprecherbezogenen Variablen zum Ziel hat, oder ob es um die Nachzeichnung des Prozesses der Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen mit dem Ziel der rekonstruktiven Erklärung entwicklungsorientierter Veränderungen geht. Im ersten Fall allerdings wird eine derartige

Natürlichkeit vom entsprechenden Paradigma im allgemeinen nicht gefordert und erwartet, weil ihre Einhaltung sich mit höherrangigen methodologischen Kriterien der eindeutigen Meßbarkeit nicht verträgt. Im Fall eines wie auch immer gearteten „interpretativen“ Vorgehens, das in Teilen auch innerhalb der quantitativen Auswertung bereits angewandt wurde (siehe Kap. 5), wird mangelnde „Natürlichkeit“ oft zum vehement vertretenen Einwand.

Den Kern dieses Einwandes bildet logischerweise die Hoffnung, es gäbe eine Form der Dokumentation sprachlicher Vorgänge (außer der aus ethischen Gründen abzulehnenden verdeckten Aufzeichnung), die sich dem Labovschen Beobachterparadox (Labov 1972b) entzieht, die also einen Ausschnitt unbeobachteten Verhaltens der wissenschaftlichen Beobachtung zugänglich machen kann. Angenommen wird dabei i.a., die Aufzeichnung von Redeaktivitäten, die auch ohne Zutun des Wissenschaftlers in dieser Form abgelaufen wären, böten die Gewähr für Natürlichkeit in diesem Sinne. Für den deutschsprachigen Raum stellt das *Dortmunder Korpus* (Wagner 1990a, b; 1992; 1993a, b) eine umfangreiche und vielseitig zu nutzende Datensammlung dieses Typs bereit, die auch die unterschiedlichsten narrativen Passagen enthält.

Abgesehen von dem illusionären Charakter der Vorstellung, das Beobachterparadox durch irgendeine Form nicht-verdeckter Aufzeichnung ausschalten zu können²⁷, halten wir auch aus methodologischer Sicht Natürlichkeit (in dem oben beschriebenen Sinne) nicht prinzipiell für das ranghöchste Kriterium. Vielmehr müssen sich der Grad und die Art der Einflußnahme auf die untersuchten Vorgänge auch in diesem Bereich nach der zielsetzenden Fragestellung und den Forderungen der angewandten Methode richten: Es gibt Fragestellungen – z.B. die nach der ungesteuerten Themenprogression – die eine Einflußnahme des Forschers auf die zu erhebenden Vorgänge ausschließen oder unerwünscht erscheinen lassen, und andere – z.B. solche, die ein bestimmtes Phänomen beschreiben wollen –, angesichts derer eine gewisse Steuerung im Hinblick auf das Auftauchen des Phänomens in den Daten geradezu unabdingbar sein wird, schon allein, weil das zu Beobachtende sonst nicht oder nicht in ausreichender Häufigkeit auftauchen würde. Gesichtspunkte wie Vergleichbarkeit und Kontrolliertheit, die durch die Methode erfordert sein mögen, kommen hinzu.

Mit anderen Worten, wenn wir eine Studie zur Entwicklung von Diskursfähigkeiten unter ausschließlicher Nutzung von in diesem Sinne „natürlichem“ Material hätten durchführen wollen, hätten wir keine unserer theoretisch zentralen Fragen beantworten können: Wir hätten keine Vergleichbarkeit in der Struktur der Geschichte, in den Aktivitäten der Kinder verschie-

²⁷ Zahlreiche Gesprächsphasen im *Dortmunder Korpus*, in denen es um das Anbringen des Mikrophons oder auch um andere Tatbestände geht, die mit der Aufzeichnung zu tun haben, künden davon auch explizit.

dener Altersgruppen, in den verschiedenen Erzählsituationen und vor allem in den Aktivitäten desselben Kindes innerhalb derselben Interaktionsform an drei aufeinanderfolgenden Tagen nutzen können. Musterhafte Strukturen in interaktiver und entwicklungsorientierter Hinsicht, die den Kern unseres Interesses und unserer Ergebnisse ausmachen, hätten so also gar nicht ermittelt werden können.

Gegenüber dieser Art des Natürlichkeitskriteriums stellt die oben erwähnte Forderung der ethnomethodologischen Konversationsanalyse nach ausschließlicher Nutzung von Daten, die ihr Zustandekommen nicht dem analysierenden Forscher verdanken und die zudem *conversation* im Sinne des Alltagsgesprächs sind (Quasthoff 1990), ein qualitativ anderes Argument dar, zu dem wir in Kap. 6 im Rahmen der Auseinandersetzung mit den ethnomethodologisch-konversationsanalytischen Grundlagen unserer rekonstruktiven Analyse Stellung nehmen werden.

4.2 Datenaufbereitung

4.2.1 Transkriptionsverfahren

Keine Transkription ist vollständig. Es ist selbst bei einer phonetischen Umschrift kaum möglich, alle hörbaren – und damit potentiell interpretationsrelevanten – Phänomene einer Sprachaufnahme in einer einzigen Verschriftlichung wiederzugeben. Zu diesen Phänomenen können u. a. prosodische und parasprachliche Phänomene gehören, aber auch Geräusche aus der Umgebung des Gesprächs und vieles mehr. Die Vollständigkeit und Korrektheit ihrer Wiedergabe hat vor allem drei Grenzen:

- Eine lesbare Verschriftlichung kann nur eine Auswahl der Schallphänomene enthalten. Die vollständige Wiedergabe aller hörbaren Phänomene würde zu einer kaum mehr entschlüsselbaren Informationsverdichtung im Schriftbild führen.
- Die auditive Wahrnehmung eines menschlichen Transkribenten ist immer subjektiv. Vollständiges Erfassen und „richtiges“ Zuordnen aller Phänomene ist auch bei längerer Übung und intensivem Abhören im Team nicht immer möglich. Beispiel: Emphase in einem Wort kann durch erhöhte Lautstärke, eine intonatorische Markierung, durch Pausensetzung vor dem wichtigsten bedeutungstragenden Wort oder der akzentragenden Silbe und andere Mittel realisiert werden. In der Regel tritt eine Kombination dieser Markierungen auf. Es ist bei der Transkription nicht immer möglich, diese Parameter getrennt wahrzunehmen und zu notieren. So wurde im Rahmen unseres Transkriptionstrainings z.B. vor einer stark betonten Namensnennung eine Pause von etwa 1 sec „gehört“, die bei objektiver Messung auf 0,2 sec schrumpfte. Die starke

intonatorische Absetzung der Namensnennung war fälschlich als Pause wahrgenommen worden. Derartige Probleme der „kognitiven Verarbeitung“ (Wunderlich 1976:298) des gehörten Materials treten z.B. auch an *turn*-Grenzen auf: Unsere Hörwahrnehmung ordnet die einzelnen Redebeiträge der SprecherInnen (*turns*) zu einem sauberen Gänsemarsch; kurze Überlappungen und kurze Zäsuren werden nur bei bewußter Konzentration auf diese Stellen wahrgenommen. (Im Gegensatz dazu werden Überlappungen, die nicht an einem potentiellen *turn*-Ende (dem *possible completion point* der Konversationsanalyse) einsetzen, fast immer sofort als solche erkannt.)

- Der Zeitaufwand für Transkription ist außerordentlich hoch. Schon die einfachste Niederschrift verlangt ein Vielfaches der gesprochenen Zeit. Je nach Genauigkeitsanforderung und notwendiger Aufteilung in verschiedene Arbeitsschritte kann die Transkriptionszeit auf das Hundertfache der Sprechzeit anwachsen.

Für die Festlegung auf ein bestimmtes Transkriptionssystem und ein bestimmtes Vorgehen bei seiner Anwendung muß also ein Kompromiß zwischen der Berücksichtigung dieser Probleme und dem Vollständigkeitsanspruch an die Transkripte gefunden werden. Für unsere Entscheidungen bei dieser Abwägung waren unsere Analyseziele maßgebend. Da der Lesbarkeit hohe Priorität gegeben wurde, benutzten und modifizierten wir ein bereits früher entwickeltes System (vgl. Quasthoff 1980a)²⁸, das von der standardsprachlichen Orthographie möglichst wenig abweicht. Da keine phonologischen Analysen vorgesehen waren, konnte auf die phonetische Umschrift von Artikulationsphänomenen weitgehend verzichtet werden. Aus Gründen der Lesbarkeit, des Zeitaufwandes und der ohnehin gegebenen rein auditiven und damit subjektiven Verschriftlichung wurden für parasprachliche Phänomene so gut wie keine Sonderzeichen, sondern verbale Kommentierungen verwendet.

Um die subjektiven Fehleinschätzungen zu verringern, wurde jede Sequenz in zwei Durchgängen von zwei verschiedenen TranskribentInnen bearbeitet, bevor die Endfassung erstellt wurde. Der Zeitaufwand für das Transkribieren blieb außerordentlich hoch.

²⁸ Der Grund dafür, daß wir nicht eines der inzwischen auch in Publikationen vorgestellten Notationssysteme, z.B. *Hiat* (Ehlich / Rehbein 1979) oder das Verfahren der kalifornischen Konversationsanalyse, benutzt haben, liegt darin, daß wir unsere Notation zeitgleich mit, aber unabhängig von den übrigen Notationen entwickelt und angewendet haben. Die Partiturschreibweise von *Hiat* würde im übrigen für unsere Daten, in denen immer nur zwei Sprecher notiert werden müssen, über Gebühr reichhaltig.

Die Wahl einer standardorthographischen Umschrift als Wiedergabemittel bringt verschiedene Schwierigkeiten mit sich. Einerseits gestattet diese Umschrift die detaillierte Wiedergabe von lautlichen Varianten (z.B. das/ des/ dess/ diss/ ditte/ dette/ det), während sie andererseits, z.B. bei der Wiedergabe verschiedener Öffnungsgrade von Vokalen, völlig versagt. Es gibt z.B. eine ganze Reihe von Füll-, Rückmelde- und Bestätigungslauten, für die „ehe“, „aha“, „mhm“ bzw. „ehm“, „öhm“, „ähm“ nur selten lautlich wirklich adäquate Entsprechungen sind. Oft kann nicht einmal zwischen mhm und aha entschieden werden, und Kommentare wie „gerade noch als zweisilbig erkennbares Signal mit halbgeöffnetem Vokal“ fördern nicht gerade die Lesbarkeit. Ebenso wurden undeutliche Wortendungen zu einem Problem: „gegeben“ gibt dem letzten Vokal oft zuviel, „gegebenm“ dagegen zu wenig Gewicht.

In solchen Fällen wurde immer die schriftsprachliche Variante gewählt, die der Lautgestalt am nächsten kam; bei völlig unbefriedigender Wahlmöglichkeit wurde eine Kommentierung angebracht, z. B. „kontrahiert“.

Derartige Kommentierungen wurden auch für jede Art von Schallphänomen verwendet, das in unserer Notation (s.u.) nicht verschriftlicht werden kann, z.B. Sprechgeschwindigkeit, Lachen und Störgeräusche. Die Kommentierungen erscheinen in eckigen Klammern, ein eventueller Geltungsbereich wird in Schrägstrichen angegeben (d.h. eine Kommentierung ohne Schrägstriche gilt nur für die Stelle, an der sie steht).

Sehr schwierig sind Störgeräusche wiederzugeben, wenn sie sowohl während des Sprechens als auch in Pausen auftreten. Es mußte dann eine „Kommentierung der Pause“ vorgenommen werden.

Doppelkommentierungen wurden nach Möglichkeit vermieden, sie konnten trotzdem nicht immer umgangen werden, z.B. wenn ein Störgeräusch über einen Gesprächsabschnitt anhielt, innerhalb dessen gelacht wurde usw.

Im Laufe der Untersuchung gewann die Berücksichtigung der Pausen zunehmend Bedeutung. Sie werden wie folgt notiert: „-“ steht für kurze Zäsuren. Maßgeblich war die Unterbrechung des Redeflusses. „--“ steht für Pausen von etwa zwei, „---“ für Pausen zwischen zwei und vier Sekunden. In der Regel wird ab einer Dauer von 5 Sekunden die Länge in der Form „(P/x sec.)“ angegeben.

Ähnlich der Pausensetzung stellte sich im Verlauf der Arbeit heraus, daß das hörbare Atmen bei Kindern eine kommunikative Funktion hat, deren Vernachlässigung kaum vertretbar wäre. Es wurde das Zeichen [L] (für „Luftholen“) gewählt, das nicht zwischen Ein- und Ausatmen unterscheidet. Wenn dem Transkribenten diese Unterscheidung wesentlich erschien, brachte er eine Kommentierung an.

Verschmelzung von Wörtern und Übergehen von Äußerungen in andere Phänomene werden mit „=“ markiert.

Die Akzentsetzung („ ´ “ steht für den Haupt- und „ ` “ für Neben- und schwächere Akzente) gestaltete sich äußerst schwierig, da die Grade der Stimmodulation zwischen den SprecherInnen, aber teilweise auch innerhalb einzelner Gespräche stark variierten. Es wurde versucht, für jede Sinneinheit nach Möglichkeit einen Hauptakzent zu ermitteln; die übrigen Betonungen wurden dann jeweils (falls vorhanden) mit Nebenakzent markiert.

„Sinneinheiten“ als Korrelat für den grammatischen Begriff „Satz“ in der gesprochenen Sprache wurden nach Möglichkeit jeweils auf eine eigene Zeile geschrieben. Waren sie dafür zu lang, so wurde die Fortsetzung in der Folgezeile eingerückt. Hörsignale ohne *turn*-Qualität gelten in diesem Sinne natürlich nicht als Sinneinheit. Dieses Verfahren wurde lediglich zur Vereinfachung der „Adressenfindung“ in einer inhaltsorientierten Analyse gewählt: Eine Zeilenangabe sollte nach Möglichkeit für eine sinnvolle Einheit stehen. Diese Zeileneinteilung ist nicht bereits im Sinne eines interpretativen Verfahrens der Einheitenbildung im Diskurs zu verstehen!

Die Transkripte sind am linken Rand mit einer fortlaufenden Zeilennumerierung versehen; ihnen ist ein Kopf vorangestellt, der alle relevanten Daten enthält. Dazu gehört auch die interne Kode-Nr., die zur Kennzeichnung sowohl der betreffenden Gesprächsaufzeichnung, als auch seines Transkriptes dient. Diese Kode-Nr. wird auch als Quellenangabe beim Zitieren von Transkriptausschnitten verwendet. Sie ist wie folgt zu interpretieren:

Die ersten beiden Ziffern „05“, „07“, „10“ oder „14“ bezeichnen die jeweilige Altersgruppe. Die dritte Ziffer bezeichnet die Versuchssituation. „0“ steht für die formelle, „1“ für die informelle Situation. Die vierte Ziffer „1“, „2“ oder „3“ bezieht sich auf den 1./ 2./ 3. Erhebungstag. Die fünfte Ziffer hängt mit dem Problem zusammen, daß aus Raumgründen nicht alle Versuchspersonen unmittelbar im Anschluß an den inszenierten Vorfall befragt werden konnten. Bei einer Anzahl von 9 Versuchspersonen und 3 zur Verfügung stehenden Räumen mußten z.B. drei Durchgänge oder „Runden“ stattfinden. In welcher „Runde“ das betreffende Kind befragt wurde, gibt die fünfte Ziffer an. „1“ bedeutet also, daß das betreffende Kind unmittelbar nach dem Vorfall befragt wurde, „2“, „3“ usw. bedeutet jeweils etwa 10-20 Minuten später. (Natürlich ist diese Angabe nur für den 1. Erhebungstag von Belang.)

Die letzten beiden Ziffern schließlich bilden eine Kennziffer für das betreffende Kind (sämtliche Versuchspersonen erhielten eine laufende Nummer). „05-112-13“ ist also eine Aufnahme des 5 Jahre alten Kindes Nr. 13 in der informellen Situation am 1. Erhebungstag in der 2. Runde. Die übrigen Konventionen unseres Transkriptionssystems bedürfen keiner Erläuterung; die Bedeutung der verwendeten Zeichen kann aus der tabellari-schen Zusammenstellung (siehe Anhang) entnommen werden.

Im Anhang finden sich zu illustrativen Zwecken auch die Transkriptionen der vollständigen Gespräche an allen drei Erhebungstagen zu je einem 5,

7, 10 und 14jährigen Kind aus der informellen Situation. Um den Situationsunterschied zu illustrieren, haben wir zusätzlich je ein Gesprächstranskript pro Altersgruppe aus der *formellen* Situation beigegeben.

4.2.2 Kodierungsverfahren für die quantitativen Auswertungen

Im Zusammenhang mit den vielfältigen quantitativ orientierten Auswertungsverfahren, denen wir unsere Daten unterzogen haben, wurden auch sehr unterschiedliche Formen der Kodierung benutzt. Diese Kodierungen bezogen sich sowohl auf die eigentlichen Erzählgespräche zwischen Kind und Erwachsenem als auch auf die jeweiligen Interviews zur Erhebung des sozialkognitiven Entwicklungsstandes der Kinder. Wir haben diese Formen der Datenaufbereitung teilweise gesondert an anderer Stelle (Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984a), teilweise in Zusammenhang mit einer früheren ausführlicheren Präsentation der entsprechender Ergebnisse beschrieben (Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984b; Quasthoff 1984; Quasthoff 1983a; Quasthoff 1987).²⁹

Im vorliegenden Zusammenhang präsentieren wir beispielhaft nur wenige der quantitativen Ergebnisse in zusammenfassender Form. Die bei dem jeweiligen Analyseverfahren entwickelten und angewandten Kodierungsverfahren werden im Zusammenhang mit diesen Ergebnissen im nächsten Kapitel (5) vorgestellt.

²⁹ Insbesondere die Auswertung der Interviews nach Selman / Jacquette (1976) hatte sich dabei als hochgradig regelungsbedürftig herausgestellt (Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984:Kap. 3.1.2)

5 Einige Ergebnisse der quantitativen Auswertung³⁰

Die Analysen, die wir insgesamt ganz oder teilweise mithilfe quantitativer bzw. statistischer Verfahren vorgenommen haben, lassen sich unter den folgenden Aspekten zusammenfassen:

- Entwicklung der Personenreferenz;
- Entwicklung der Diskursmuster;
- Lokalsemantische Analysen: Informationseinheiten;
- Globalsemantische Analysen: Das „erzählstrukturelle Profil“;

Die Ergebnisse der Studie zur personalen Referenz liegen zum großen Teil publiziert vor (Quasthoff 1984, Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984); wir werden sie hier in den frequenzorientierten Teilen, die im wesentlichen die Verteilung referentiell eindeutiger Formen betrifft, nicht reproduzieren.

Die seinerzeit noch teilweise quantitativ vorgehende Analyse der Entwicklung der Diskursmuster des Erzählens (szenisches Erzählen, Bericht, Erwähnung) gehört zu jenen Teilen der Untersuchung, die die Notwendigkeit einer makroanalytisch rekonstruktiven Vorgehensweise begründet haben (siehe Kap. 6). Sie ist damit hinsichtlich ihrer Ergebnisse überholt; die Entwicklung der Diskursmuster stellt unter dem Stichwort „Dramatisieren“ (siehe Kap. 7) einen der zentralen Themenbereiche unserer später zu präsentierenden mikroanalytischen Befunde dar (siehe Kap. 9.1.4; 9.2.3; 10.1.3; 10.2.3).

Damit bietet es sich an, im vorliegenden Zusammenhang jeweils einen Aspekt lokaler und globaler Art herauszugreifen und hier stellvertretend für die Gesamtheit der quantitativ orientierten Ergebnisse vorzustellen.

5.1 Häufigkeitsverteilungen von lokalen Inhaltselementen

Zur Kodierung der elementaren Informationseinheiten haben wir ein eigenes Analysesystem (FormAbhängige Semantische Paraphrasierung: FASS, vgl. Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984b:Kap. 5.1.1 und Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984a) entwickelt, das sich an einem Propositionsbegriff im Sinne des kleinstmöglichen Zusammenhangs von Referenz und Prädikation orientiert, sich aber in verschiedener Hinsicht von vergleichbaren Verfahren der propositionalen Analyse (Kintsch 1974) bzw. der Analyse

³⁰ An der Erarbeitung und Formulierung der Ergebnisse in diesem Kapitel waren Kurt Nikolaus und Michael Repp maßgeblich beteiligt.

etwa von *idea units* (Chafe 1980) zu unterscheiden hatte. Das Verfahren differenziert zwischen:

- erstmaligen Realisierungen von Propositionen (Informationseinheiten) und nachfolgenden Realisierungen derselben Inhalte im Diskurs (Wiederholungen) sowie zwischen
- elizitierten Erwähnungen (in unmittelbarem inhaltlichen Zusammenhang zu Zuhöreraktivitäten stehend) und spontanen Erwähnungen (ohne konkreten Stimulus).³¹

Demgemäß ergeben sich auf Basis der FASS-Codierung unmittelbar die folgenden Variablen:

- Die Zahl der spontanen Informationseinheiten am 1. Tag
- Die Zahl der spontanen Informationseinheiten am 2. Tag
- Die Zahl der spontanen Informationseinheiten am 3. Tag
- Die Zahl der elizitierten Informationseinheiten am 1. Tag
- Die Zahl der elizitierten Informationseinheiten am 2. Tag
- Die Zahl der elizitierten Informationseinheiten am 3. Tag
- Die Zahl der spontanen Wiederholungen am 1. Tag
- Die Zahl der spontanen Wiederholungen am 2. Tag
- Die Zahl der spontanen Wiederholungen am 3. Tag
- Die Zahl der elizitierten Wiederholungen am 1./ 2./ 3. Tag
- Die Zahl der falschen Informationseinheiten am 1./ 2./ 3. Tag
- Die Zahl der Zuhörerturns am 1./ 2./ 3. Tag

Im folgenden bezeichnen wir die Zahl der spontanen Informationseinheiten (IEsp) zu mnemotechnischen Zwecken als das, was die Kinder sagen (abgekürzt: Sagen).

Die Zahl der spontanen + elizitierten Informationseinheiten (IEsp + IEel) bezeichnen wir als das, was die Kinder wissen (abgekürzt: Wissen im Gegensatz zum Sagen). „Wissen“ ist also zu verstehen als das, was die Kinder entweder von sich aus oder auf Nachfrage hin reproduzieren. Das, was die Kinder wissen, wird schließlich noch relativiert auf die Zahl der Zuhörerturns. Den Quotienten aus der Zahl der spontanen + elizitierten Informationseinheiten (Wissen) und der Zahl der Zuhörerturns bezeichnen wir im folgenden als Erzählfreudigkeit: Er mißt, mit wievielen Informationseinheiten

³¹ Hier mußte also versuchsweise etwas mehr oder weniger intuitiv mit dem Mittel der Kodierung erfaßt werden, was später Gegenstand der methodisch kontrollierten kontextuellen Rekonstruktion werden sollte: die Abhängigkeit kindlicher Äußerungen von den durch den Erwachsenen gesetzten Zugzwängen im Gespräch.

ten die Versuchsperson durchschnittlich auf einen Zuhörerturn reagiert. Der Kehrwert der Erzählfreudigkeit wäre der Elizitierungsaufwand: die Zahl der Zuhörerturns, die durchschnittlich notwendig sind, um der Versuchsperson eine Informationseinheit zu „entlocken“.

Die beschriebene Konzeption und Generierung der Informationseinheiten hat bereits deutlich gemacht, daß aus diesen Grundeinheiten eine ganze Reihe von distinkten Variablen ableitbar ist, sowohl einfache wie auch kombinierte bzw. relative. Hinzu kommt der Gesichtspunkt, daß es sich bei den Informationseinheiten und ihren Derivaten um non-reaktive Meßgrößen (siehe Webb / Campbell / Schwartz / Sechrest 1975) handelt, die auf quasi kontentanalytischem Wege erzeugt werden. Beide Umstände zusammen ermöglichen im Prinzip die Generierung von sehr vielen Variablen, zu viele, um sie alle berücksichtigen zu können. Das ist auch weder notwendig noch sinnvoll, da viele der konstruierbaren Variablen sich entweder inhaltlich überschneiden oder (in statistischem Sinne) nicht unabhängig voneinander sind. Wir haben daher, um einer Inflation von Variablen und statistischen Tests vorzubeugen, eine Auswahl getroffen und uns auf solche Variablen beschränkt, die inhaltlich wichtig und theoretisch relevant sind.

Falsche Informationen

Als „falsch“ wurde eine Informationseinheit dann gewertet, wenn sie einen Inhalt hatte, der eindeutig das Ereignis verzerrt. Es liegt nahe anzunehmen, daß jüngere Probanden mit größerer Wahrscheinlichkeit das Ereignis verändert wiedergeben oder sogar mit eigenen – mehr oder weniger phantastischen – Ergänzungen versehen. (Im Pretest hatte ein fünfjähriger Junge zum Abschluß ein Krokodil auftreten lassen.) Wir überprüften folglich die Annahme, daß mit wachsendem Alter die falschen Informationseinheiten abnehmen.

Wie die Orientierungen und „Mentakte“ (s.u.) sind falsche Informationseinheiten relativ selten. Deshalb wurde die Variable dichotomisiert und nur noch unterschieden, ob überhaupt (an wenigstens einem der drei Tage) falsche Informationseinheiten auftreten oder nicht. Diese dichotome Variable wurde mit den Altersgruppen kreuztabelliert und ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Es zeigte sich, daß keine Systematik vorliegt ($\chi^2(3) = 2.37$; $p = .50$). Mit anderen Worten, ob falsche Informationseinheiten auftreten oder nicht, hat nichts mit dem Alter zu tun.

An den Mittelwerten der falschen Informationseinheit (pro Tag gemittelt über die Versuchspersonen) zeigt sich ein leichter, allerdings nicht signifikanter Trend, über die drei Tage hinweg zunehmend mehr falsche Informationseinheit zu äußern (Fig. 4).

Figur 4: Mittelwert der falschen IE (pro Tag gemittelt über die Vpn.)

	1. Tag	2. Tag	3. Tag
x	0,31	0,52	0,84

Die Variable „Erzählfreudigkeit“

Die Wiedergabesituation in unserer Untersuchung sollte auch unter den Gesichtspunkten der quantitativen Untersuchung nicht künstlich monologischer Natur sein. Wir mußten also eine Meßgröße definieren, die den dialogischen Charakter und damit den Einfluß des erwachsenen Zuhörers auf die kindlichen Äußerungen erfassen konnte. Mit anderen Worten, wir mußten auch in der quantitativen Analyse versuchen, die interaktive Konstitution der Daten angemessen zu berücksichtigen: Zum einen sollte keine dem Probanden verfügbare Information ausgeklammert werden, zum anderen aber durfte auch die Beteiligung des Zuhörers bei der Wiedergabeleistung nicht unterschlagen werden.

Beide Gesichtspunkte führten zu dem Maß „Erzählfreudigkeit“, über das die Kernhypothesen im Bereich „Informationseinheiten“ formuliert wurden und das folglich die dominierende Variable bei der statistischen Überprüfung dieses Bereichs darstellte.

Auf Basis der grundlegenden Informationseinheiten ist „Erzählfreudigkeit“ (EF) sinngemäß definiert als:

EF =spontane Informationseinheit + elizitierte Informationseinheit

Turns des Zuhörers

Dieses relative Maß für die Variable „Erzählfreudigkeit“ geht ein in alle noch zu nennenden Verfahren und deren Ergebnisse.

Für die „Erzählfreudigkeit“ wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Die Erzählfreudigkeit wächst mit dem Alter.
- In der formellen Situation ist die Erzählfreudigkeit geringer als in der informellen Situation.
- Die Erzählfreudigkeit nimmt mit wachsendem Abstand zum Ereignis ab.
- Der Unterschied zwischen den beiden Situationstypen ist abhängig vom Alter.

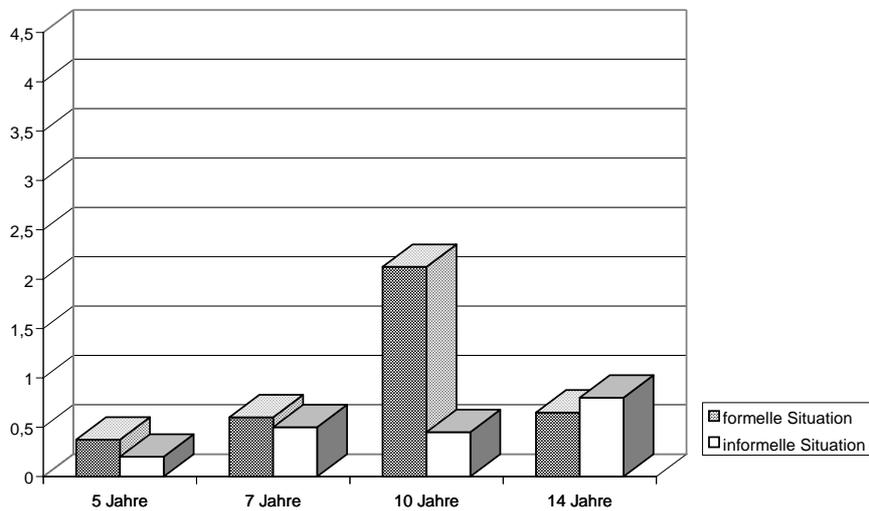
Obwohl diese Untersuchung eher hypothesengenerierender Natur war, sind wir doch von bestimmten Erwartungen über das Erzählverhalten unserer Probanden ausgegangen; entsprechend wurde das Design angelegt.

Zur Prüfung der genannten Hypothesen wurde eine multivariate Varianzanalyse berechnet, in die die Faktoren Alter, Situationstyp und Meß-

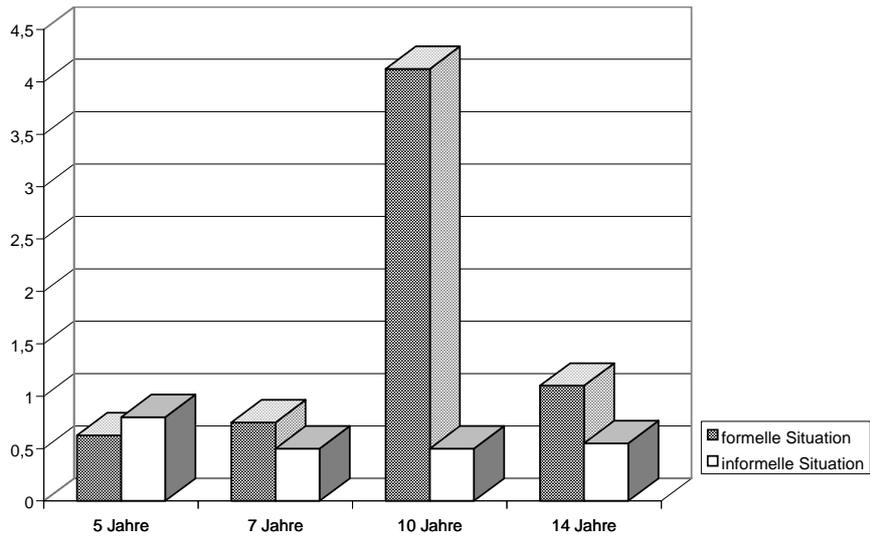
wiederholung eingehen. Dieses Vorgehen stellt also die genaue varianzanalytische Abbildung der äußeren Versuchsanordnung dar. Aus 4 Altersgruppen, 2 Situationstypen und 3 Meßzeitpunkten resultieren 24 Zellen im Design. Figuren 5.1, 5.2 und 5.3 zeigen die Zellenmittelwerte der Erzählfreudigkeit in unserer Untersuchung. Aus Gründen der besseren Übersichtbarkeit sind die drei Tage auseinandergezogen.

Figur 5: Erzählfreudigkeit in Abhängigkeit von Alter und Situation an 3 Tagen

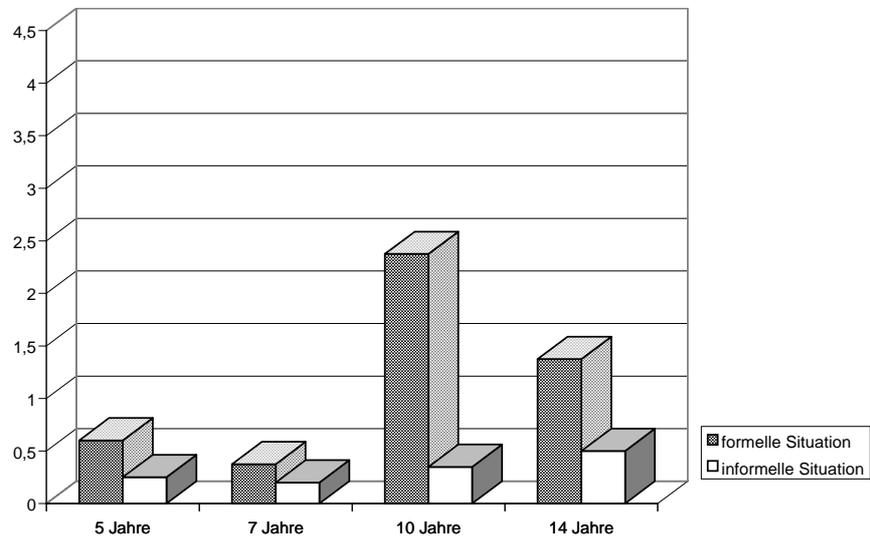
Figur 5.1: Erzählfreudigkeit am 1. Tag in der formellen und informellen Situation



Figur 5.2: Erzählfreudigkeit am 2. Tag in der formellen und informellen Situation



Figur 5.3: Erzählfreudigkeit am 3. Tag in der formellen und informellen Situation



Man sieht auf den ersten Blick, daß die gefundenen Werte ein völlig anderes Bild ergeben, als es aufgrund der Hypothesen zu erwarten war; die Verhältnisse sind nicht nur verschieden, sondern erheblich komplizierter:

- Grundsätzlich scheinen die Werte in der informellen Situation geringer zu sein als in der formellen; das ist die genaue Umkehrung der Erwartungen (s.o.).
- Die Werte für die Altersgruppen liegen nicht in der erwarteten Weise, d.h. die Werte der älteren Probanden sind nicht immer höher als die der jüngeren.
- Es liegen disordinale Interaktionen vor. Das bedeutet, daß die Reihenfolge der Altersgruppen nicht nur anders ist als erwartet, sondern auch von Situation zu Situation variiert.

Die Abbildung hat bereits deutlich gemacht, daß die Ergebnisse von unseren Erwartungen erheblich abweichen; inwieweit es sich bei den Unterschieden in der Graphik um echte Unterschiede handelt, haben wir mithilfe einer Varianzanalyse überprüft (Zur detaillierten Darstellung der statistischen Analyse und ihrer Ergebnisse vgl. Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984: besonders Kap. 5). Mit deren Befunden wurde statistisch untermauert, was sich rein optisch bereits deutlich abzeichnete: Es gibt eine „Ausreißer“-Gruppe: die 10jährigen in der formellen Situation. Die Varianzanalyse macht weiterhin deutlich, daß sich alle anderen Gruppen sehr wahrscheinlich nicht wirklich voneinander unterscheiden und daß die gefundenen Effekte folglich nur auf diese Ausreißergruppe zurückzuführen sind.

Da in einer der Hypothesen (s.o.) ein altersabhängiges Anwachsen der Erzählfreudigkeit behauptet wird und auch ein signifikanter Alterseffekt besteht, wurde diese Annahme zusätzlich noch über Trendanalysen geprüft. Wegen der gleichfalls signifikanten Wechselwirkung zwischen Alter und Situation wurde für jeden Situationstyp separat eine Trendanalyse über das Alter berechnet (vgl. Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984: Kap. 5.3.2). Die Ergebnisse zeigten erneut klar, was in den Analysen der Haupteffekte und einfachen Effekte bereitszutage getreten ist: Die 10jährigen in der formellen Situation scheren aus in ihrer Erzählfreudigkeit. Insofern bringt auch die Trendanalyse keine grundsätzlich neue Information, sondern nur eine Bestätigung.

Zusammenfassend zeigt die varianzanalytische Überprüfung der Hypothesen über Erzählfreudigkeit, daß unsere ursprünglichen Annahmen keine Geltung beanspruchen können. Die tatsächlichen Verhältnisse liegen völlig anders als im Hypothesenmodell dargestellt. Es läßt sich – mit größter Vorsicht – eine Tendenz ablesen, daß die Erzählfreudigkeit eher in der informellen Situation geringer ist anstatt in der formellen. Letztlich sind aber die Wirksamkeit des Situationstyps und die des Alters aufgrund der Wechselwirkung nicht unabhängig voneinander beschreibbar und gehen auch

fast ausschließlich auf eine Gruppe zurück, nämlich die 10jährigen in der formellen Situation, die eine sehr hohe Erzählfreudigkeit aufweisen.

So bleibt zu fragen, ob der gefundene Ausreißer auf die Wirksamkeit der speziellen Kombination von Alter und Situation zurückgeht, oder ob es andere Gründe gibt, warum sich die Kinder dieses Hortes gerade so besonders erzählfreudig präsentieren. Die Entscheidung über diese Frage ist an dieser Stelle nicht zu treffen, sie soll weiter unten in einer Gesamtschau der Ergebnisse wieder aufgegriffen und auf breiterer Materialbasis – auch unter den Aspekten unserer rekonstruktiven Ergebnisse (siehe Kap. 9) – diskutiert werden.

Wie auch bei anderen abhängigen Variablen wurde die Analyse der Daten noch auf einem zweiten, nonparametrischen Weg angegangen. Die Erzählfreudigkeit wurde am Median dichotomisiert und als Klassifikationsvariable zusammen mit Situationstyp und Altersgruppe in Informationsanalysen eingegeben. Die neue qualitative Variable kennt nur noch zwei Ausprägungen: 1. erzählfreudiger als 50% der Probanden und 2. weniger erzählfreudig als 50% der Probanden.³²

Die Ergebnisse der Informationsanalysen machen dreierlei deutlich:

- Einen durchgängigen besten Prädiktor gibt es nicht.
- Eine unabhängige Vorhersage durch einen einzelnen Prädiktor ist nicht sinnvoll, denn der Wechselwirkungsanteil ist relativ sehr groß.
- Insgesamt betrachtet ist der vorhersagbare Anteil am Kriterium eher bescheiden.

Eine detaillierte Analyse der Häufigkeiten der einzelnen Kombinationen aus Alter, Situation und Erzählfreudigkeit bringt keinen Informationsgewinn: An allen drei Tagen ist immer dieselbe Kombination signifikant unterrepräsentiert. Es sind – erwartungsgemäß – die 10jährigen in der formellen Situation, die überdurchschnittlich erzählfreudig sind. Das deutliche Ausscheren dieser Gruppe ist auch in der nonparametrischen Analyse nachweisbar.

³² Wie schon beschrieben, müssen aus technischen Gründen die Informationsanalysen tageweise berechnet werden. Die Ergebnisse sind wie folgt: Der vorhersagbare Anteil am Kriterium „Erzählfreudigkeit“ beträgt am ersten Tag 16,2% , am zweiten Tag 21, 9% und am dritten Tag 25, 6%. Am ersten Tag ist der vorhersagbare Anteil auf 5%-Niveau signifikant, am zweiten und dritten Tag jeweils auf 1%-Niveau. Bester einzelner Prädiktor ist am ersten Tag das Alter (8, 4%, $p < 0.05$) , am zweiten Tag die Situation (6, 7%, $p < 0.05$) und am dritten Tag wieder das Alter (10, 7%, $p < 0.05$) . Der Anteil der Wechselwirkung zwischen Alter und Situation ist an allen drei Tagen beträchtlich (t1: 7, 3%; t2: 10, 9%; t3: 6, 1%).

Um die Beschreibung der Variable „Erzählfreudigkeit“ zu verdichten, wurde sie noch zu drei anderen, in unserer Untersuchung erhobenen Variablen in Beziehung gesetzt. Wenn Perspektivenübernahmefähigkeit auch bedeutet, auf einen Gesprächspartner besser einzugehen, indem man sich ausführlicher äußert, dann könnte ein Zusammenhang mit der Erzählfreudigkeit bestehen. Die Korrelationen zwischen dem Selman-Score und der Erzählfreudigkeit sprechen jedoch kaum für einen solchen Zusammenhang.³³

Von Inhalt her plausibler als der eben besprochene Zusammenhang wäre der zwischen Erzählfreudigkeit und naiven Ratings für Atmosphäre und Verständlichkeit, die wir erhoben haben. Größere Erzählfreudigkeit könnte die Verständlichkeit verbessern und beim Zuhörer den Eindruck einer entspannten Situation verstärken. Die Korrelationen zwischen den Variablen sprechen aber ebenfalls nicht sehr für die genannte Vermutung; die Zusammenhänge sind recht schwach.³⁴

Sagen und Wissen

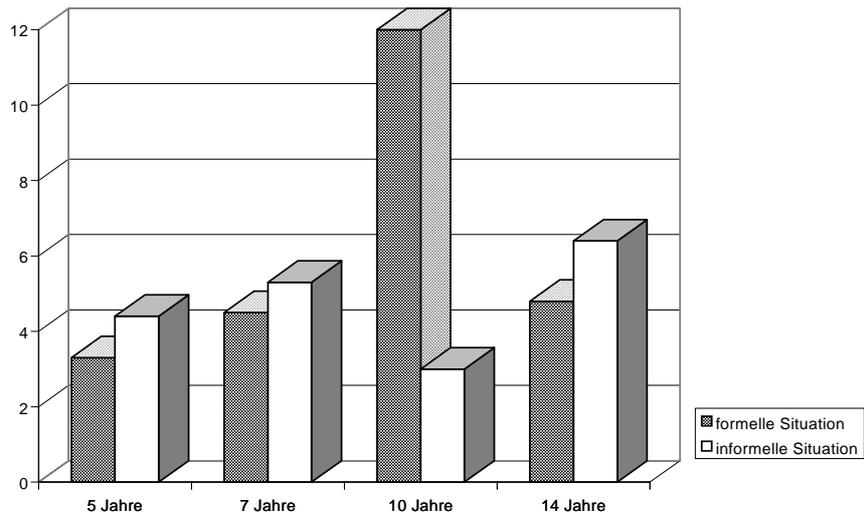
Wie erwähnt benennt die Dimension „Sagen“ die – aus dem Interaktionsgeschehen mit dem Zuhörer – herausgelöste Eigenleistung des Kindes in der Wiedergabe des Ereignisses. „Sagen“ ist also operationalisiert als Summe der spontanen Informationseinheiten. Der Wert von „Sagen“ ist daher ein Maß für die Länge der Erzählung im engeren Sinn oder – präziser – ein Maß für die freiwillig bzw. selbständig geäußerte Menge an Information über das Ereignis. Die jeweiligen Zellenmittelwerte des Untersuchungsdesigns zeigen Figuren 6.1, 6.2 und 6.3 (die drei Tage sind dabei wieder auseinandergezogen).

³³ Der mittlere Korrelationskoeffizient (über drei Tage) beträgt $r = .22$, wobei am zweiten Tag eine Korrelation praktisch gleich Null vorliegt.

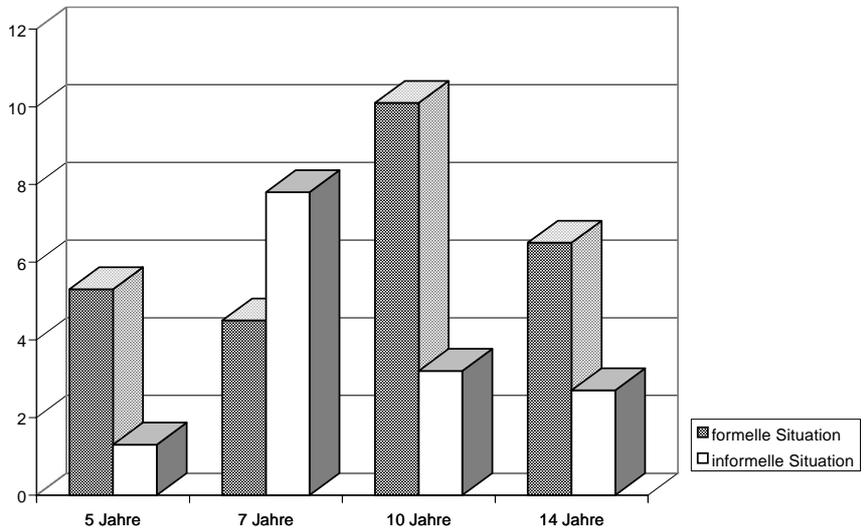
³⁴ Verständlichkeit korreliert im Durchschnitt der 3 Tage mit Erzählfreudigkeit nur $r = .24$ (nur einer der drei Koeffizienten ist auf 1%-Niveau signifikant); die durchschnittliche Korrelation zwischen Erzählfreudigkeit und Atmosphäre ist mit $r = .18$ noch etwas geringer.

Figur 6: Spontane Informationseinheiten (= Sagen) in Abhängigkeit von Alter und Situation an 3 Tagen

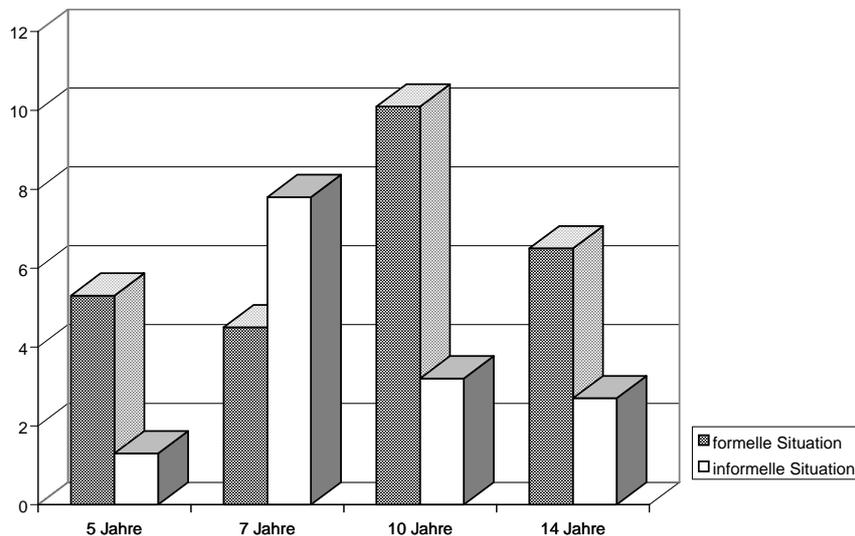
Figur 6.1: Länge der Erzählung am 1. Tag in der formellen und informellen Situation



Figur 6.2: Länge der Erzählung am 2. Tag in der formellen und informellen Situation



Figur 6.3: Länge der Erzählung am 3. Tag in der formellen und informellen Situation



Die Dimension „Sagen“ stellt auch unter dem Aspekt dessen, was man sich naiv unter einer Erzählung vorstellt, eine wichtige Größe dar. Inhaltlich gesehen ist die Menge der spontanen Informationen ein Maß, für das die gleichen Hypothesen gelten wie für Erzählfreudigkeit.

Wie wenig sinnvoll es ist, diese Hypothesen statistisch zu bearbeiten, ist aus der Figur 6 unmittelbar ersichtlich. Wir können die Befunde zur Erzählfreudigkeit mit heranziehen und dürfen mit einiger Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, daß wir in beiden Fällen prinzipiell die gleiche Situation vor uns haben: Man sieht an den Zellenmittelwerten, daß die vermutete Altersabhängigkeit nicht festzustellen ist, daß komplexe, disordinale Interaktionen zwischen Alter und Situation vorliegen und daß auch hier prominentestes Merkmal der Graphik die hohen Werte der 10jährigen in der formellen Situation sind.

Wir gehen also davon aus, daß sich auch bei Sagen die Hypothesen nicht bestätigen lassen und verzichten auf die Ordnung der Daten mithilfe einer Varianzanalyse.

Im weiteren gelten für Sagen auch sonst einige Parallelen zur Erzählfreudigkeit: Die Korrelationen mit Atmosphäre ($r = .35$) und Verständlichkeit ($r = .19$) sind ziemlich niedrig, so daß man höchstens von einem schwachen Zusammenhang sprechen kann.

Die Befunde für die Variable Wissen sind analog zu denen für das Sagen; alles oben Gesagte ist übertragbar, so daß wir hier auf die Darstellung der Ergebnisse im einzelnen verzichten.

Diese statistischen Ergebnisse widersprechen nicht nur jeder alltagsweltlichen Erwartung, sondern auch Hinweisen, die man der Literatur zur Erzählentwicklung entnehmen kann, obwohl auch dort i.a. nicht die Fülle der gegebenen Informationen im Mittelpunkt der jeweiligen Analyse steht. In der Untersuchung von Peterson / McCabe (1983:19ff) zur Wiedergabe (beliebiger) selbsterlebter Geschichten in offener Konversation stellten die Autoren z.B. fest, daß ältere Kinder sowohl mehr als auch längere Erzählungen produzieren als jüngere.

Zur Diskrepanz der Befunde hinsichtlich der Länge der Erzählungen ist zwar anzumerken, daß die Erhebungen von Peterson / McCabe (1983) mit Kindern im Alter von 3;6 bis 9;6 Jahren durchgeführt wurden, also Adoleszenten ausschlossen. Dennoch bleibt unser Ergebnis überraschend und erklärungsbedürftig.

Die Erklärungsbedürftigkeit erstreckt sich dabei auf zwei Ebenen: die methodologische und die der empirischen Befunde.

Die empirische Erklärung betrifft die Sonderrolle der 10jährigen, die sich natürlich auch im Rahmen der rekonstruktiven Analyse zeigt und entsprechend dort wiederaufgenommen wird (siehe Kap. 9.1.3; auch Kap. 5.2).

Die Suche nach einer methodologischen Erklärung legt offensichtlich das Folgende nahe: Die Konstitution unserer Daten, die weder ganz ungesteuert „natürlich“ (siehe Kap. 4.1.5) noch im Sinne eines strikten Laborexperiments kontrolliert waren und die als interaktiv besonders „dicht“ zu bezeichnen sind, weil sie ein hohes Maß an steuerndem Einfluß durch den Erwachsenen zumindest zulassen, scheinen sich einer quantitativen und damit kontextfreien Analyse zu entziehen. Daraus haben wir die Konsequenz im Hinblick auf die Notwendigkeit eines mikroanalytischen Vorgehens gezogen. Diese Konsequenz soll im nächsten Abschnitt noch genauer thematisiert werden.

5.2 Die Ergebnisse zur Häufigkeitsverteilung von Informationseinheiten aus der Sicht des rekonstruktiven Vorgehens

Statistische Ergebnisse wie die eben präsentierten zur Häufigkeitsverteilung von Formen der Informationsgebung in den Erzählungen der Kinder in Abhängigkeit von Alter, Situationstyp und Erhebungstag wirken verwirrend, scheinen nicht interpretierbar in dem Eindruck von Zufälligkeit und Unsystematizität, den sie auch in den Bereichen hinterlassen, in denen sie im statistischen Sinne signifikant sind. Scheinbar triviale Erwartungen wie die, daß ältere Kinder mehr erzählen als jüngere, bestätigten sich nicht. Ein klarer Unterschied zwischen den verschiedenen Erzählsituationen zeigte sich nur bei den 10jährigen Kindern, aber nicht mehr bei den 14jährigen, so daß auch hier nicht ohne weiteres auf einen Entwicklungsprozeß geschlossen werden kann.

Die statistische Auswertung hat also gezeigt, daß es einerseits stabile Befunde gibt, die wir mit unseren bis dahin angewandten Mitteln nicht einordnen können, z.B. das besondere Verhalten der 10jährigen bezüglich der Situationsunterscheidung. Sie hat weiterhin gezeigt, daß die Konstitution unserer Daten sich in weiten Teilen einer rein statistisch ausgerichteten Auswertung entzieht. Die Art der Daten richtete sich – wie gezeigt (siehe Kap. 4.1) – an einem interaktiv und prozessual orientierten Diskursbegriff aus, allerdings unter Wahrung eines gewissen – aber unter experimentellen Gesichtspunkten bei weitem nicht hinreichenden – Maßes von Kontrolliertheit und damit Vergleichbarkeit.³⁵

Die statistischen Befunde in ihrer scheinbaren Unsystematizität zeigen nun, daß die Dynamik im Interaktionsgeschehen zwischen den Gesprächspartnern offensichtlich gegenüber den von uns manipulierten Elementen des Designs dominiert. Mit anderen Worten, was Erwachsener und Kind jeweils sprachlich-interaktiv miteinander in jedem dieser Gespräche tun, ist so vielfältig und unterschiedlich, daß sich bei Auszählen von vorgängig kontextunabhängig definierten Kategorien kein klares Bild ergibt.

Am Beispiel der Variable Erzählfreudigkeit läßt sich das besonders gut demonstrieren. Hier wurde der Versuch gemacht, die Dynamik zwischen den Gesprächszügen von Erwachsenem und Kind in ein kontextunabhängiges Maß zu gießen, indem die kindlichen Informationseinheiten auf die Anzahl der Zuhörerturns bezogen wurde (siehe Kap. 5.1). Diese Zugzwänge bzw. Abhängigkeiten wirken aber wechselseitig, nicht nur vom Erwachsenen auf das Kind. Sie sind in ihrer Wirkweise und in ihren Formen zudem derart kompliziert und komplex, gleichzeitig aber für unseren explanativen Anspruch so zentral, daß wir im Rahmen unseres konversationsanalytischen Vorgehens schwerpunktmäßig an ihrer Rekonstruktion gearbeitet haben (siehe Kap. 9 bis 12).

Aus dieser Sicht wird klar, warum das höchst systematische Bild, das wir mithilfe qualitativer Verfahren offenlegen werden, durch das Auszählen von Variablen, die auf einer konversationsanalytisch gesehen naiven Kodierung aufliegen, nicht zu ermitteln war.

Ein anderes Beispiel in diesem Zusammenhang ist die von uns hypothetisch unterstellte Unterscheidung der Erzählweise in den beiden in unserem Design unterschiedenen Erzählsituationen. Im Rahmen der späteren Analyseformen, die die jeweiligen Gespräche in ihrem Prozeßcharakter rekonstruieren, können wir feststellen, daß die Interaktanten der formellen Situation häufig im Zuge der Erzählinteraktion ihren Rahmen (Goffman 1974) so

³⁵ Das Design von Boueke / Schüle in et al. (1995), das ähnliche frequenzorientierte Auswertungsinteressen verfolgt, läßt z.B. auch sehr viel weniger Raum für eine das Auswertungsverfahren sprengende Eigendynamik in der Erzählinteraktion: Es wählt als Vorlage Bilderserien statt tatsächliche Ereignisse, und es verpflichtet den Zuhörer zu weitgehender Zurückhaltung beim Erzählvorgang.

umdefinierten, daß er der „informellen“ Interaktionsform entspricht. Diese Möglichkeit liegt in der rahmensetzenden Funktion des Erzählens (vgl. Quasthoff 1980a:Kap. 2.3) begründet. Angesichts dieser Beobachtung wird erklärlich, warum der Situationsunterschied allein im Sinne einer unabhängigen Variable kein klares statistisches Bild ergeben konnte.

Auch die Erklärung, auf welche Weise die 10jährigen den statistisch meßbaren Situationseffekt hervorbringen, wird von der rekonstruktiven Analyse geliefert. In der informellen Situation nutzen die 10jährigen systematisch ihre relativ weit entwickelten erzählstrukturellen Möglichkeiten, um die Erwartungen des erwachsenen Zuhörers im Hinblick auf eine ausgebauter Erzählung auf regelgerechte Weise zurückzuweisen, indem sie zum frühestmöglichen Zeitpunkt erzählschließende Mittel verwenden. In der formellen Situation dagegen ist diese Strategie aufgrund der andersartigen Zugzwänge des Zuhörers nicht anwendbar, und hier schöpfen die 10jährigen ihre erzählerischen Möglichkeiten im Bereich des Elaborierens und Dramatisierens des Vorfalls aus (s.u. ausführlicher 9.1.3). Auf diese Weise kommt ein in diesem Ausmaß in keiner anderen Altersgruppe meßbarer Situationseffekt zustande.

Wir hatten also aus statistischen Befunden der beschriebenen Art zweierlei Schlüsse zu ziehen:

- (1) Zur Interpretation der Ergebnisse sind weitere Analysen notwendig.
- (2) Diese Analysen müssen methodisch in der Lage sein, solche Bereiche des Erzählgeschehens zu erfassen, die sich der vorgängigen kontextunabhängigen Kodierung und Häufigkeitsanalyse entziehen.

Im Kapitel 6 werden die aus (2) resultierenden methodischen Konsequenzen thematisiert, das Kapitel 7 entwickelt dann den Kern unserer methodischen Alternative. Die Kapitel 8 - 12 präsentieren die empirischen Ergebnisse, unter deren Licht dann auch die statistischen Befunde nachträglich ihren Sinn erhalten.

5.3 Globale narrative Strukturen unter kognitivem Aspekt

Im vorhergehenden Abschnitt ging es um die Auszählung der kleinsten inhaltlichen Elemente, also um die Frage, wieviele Einzelheiten jeweils erwähnt wurden. In diesem Abschnitt wird nun über solche Analysen zur inhaltlichen Gestaltung der Erzählungen berichtet, die einerseits bereits die Art der gegebenen Informationen in globalstruktureller Hinsicht berücksichtigen und die andererseits typische Muster der Verknüpfung von Typen von Informationseinheiten zu einem Erzählganzen ermitteln wollen. Das Interesse bei dieser Analyse ist ebenfalls im Rahmen eines primär kognitiv orientierten Erzählbegriffs verankert: Erzählen wird gesehen als eine Form

der produktiven Seite des Informationsverarbeitungsprozesses, der allerdings u.a. gesteuert wird von situativen und interaktiven Gegebenheiten.

Ein strukturelles Beschreibungsmittel, das für diese Analyse benutzt wurde und interessanterweise in sequenzialisierter Form auch unseren neueren Untersuchungen zum narrativen Elaborieren (siehe Kap. 7.4.3) und zur globalsemantischen Kohärenz (siehe Kap. 9.3) zugrundeliegt, ist die Relationsstruktur (Quasthoff 1980a). Sie soll im nächsten Abschnitt in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

5.3.1 Die Konzeption der Relationsstruktur

Die in Quasthoff (1980a:Kap. 1.2.2.1.1) in ihren theoretischen Grundlagen und ihrer erzählanalytischen Beschreibungskraft erstmals vorgestellte Relationsstruktur wurde entwickelt als eine Variante eines „narrativen Schemas“ (siehe Kap. 2.3.2; Boueke / Schüle in et al. 1995). Sie bietet also eine Repräsentation der in Diskursgemeinschaften unter Erwachsenen weitgehend geteilten inhaltlich-globalen Strukturereignissen, die Produktionen und Rezeptionen von Erzähldiskursen kognitiv zugrundeliegen. Damit bietet sie gleichzeitig die Möglichkeit, das Geschehen selber, in unserem Fall die Bestandteile des inszenierten Vorfalls, zu gliedern und damit den Referenzbereich der Erzähldiskurse beschreibbar zu machen. In dieser rein referenzorientierten Funktion wurde sie bei unserer hier vorzustellenden Auswertung zunächst auch eingesetzt: als eine globalstrukturelle Repräsentation aller Informationseinheiten zum Vorfall, die mindestens von einem der Kinder realisiert wurden.

Die Relationsstruktur haben wir bei der Datenanalyse in globalsemantischer Hinsicht also benutzt, um den globalen Referenten der Erzähltexte, die passierte „Geschichte“, zu operationalisieren: Jede Informationseinheit, die irgendein Kind zum Vorfall geäußert hatte (Standardinformationseinheit), wurde ihr gemäß strukturell qualifiziert. Die Gesamtheit dessen, was in diesem Sinne zum Vorfall gesagt wurde, stellte die semantische Basis, das *tertium comparationis* unserer Textanalysen in semantischer Hinsicht dar. Jeder Erzähltext eines Kindes repräsentiert also einen – strukturell genau beschreibbaren – Ausschnitt aus der Gesamtheit der empirisch gegebenen Möglichkeiten (vgl. Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984:Kap. 6.1).

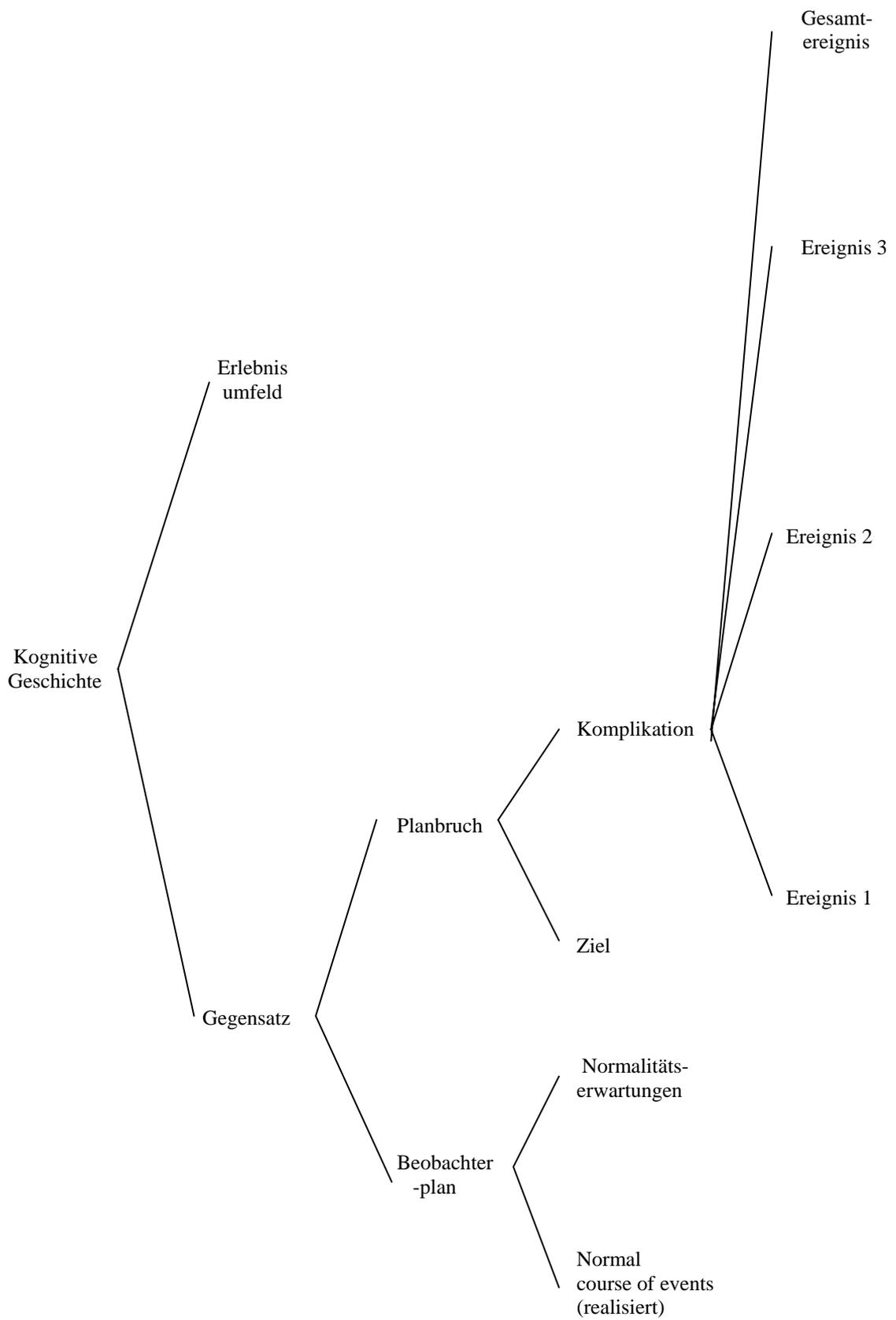
Die Relationsstruktur ist also definiert über strukturell relevante Klassen von Informationseinheiten (was ihrem erzählschematischen Charakter gemäß ist). Sie stellt damit als Analyseinstrument eine erhebliche Differenzierung gegenüber den in Abschnitt 5.1 vorgeführten, rein quantitativ-statistischen Analysen dar: Während es beim Sagen und Wissen etwa (siehe Kap. 5.1) nur auf die Zahl der Informationseinheiten ankam, erlaubt die unten dargestellte Relationsstruktur immerhin einen Zugriff auf die Arten von Informationseinheiten (und damit auf die globalstrukturellen Elemente), die eine Versuchsperson zum Ausdruck bringt. Wenn auch keine

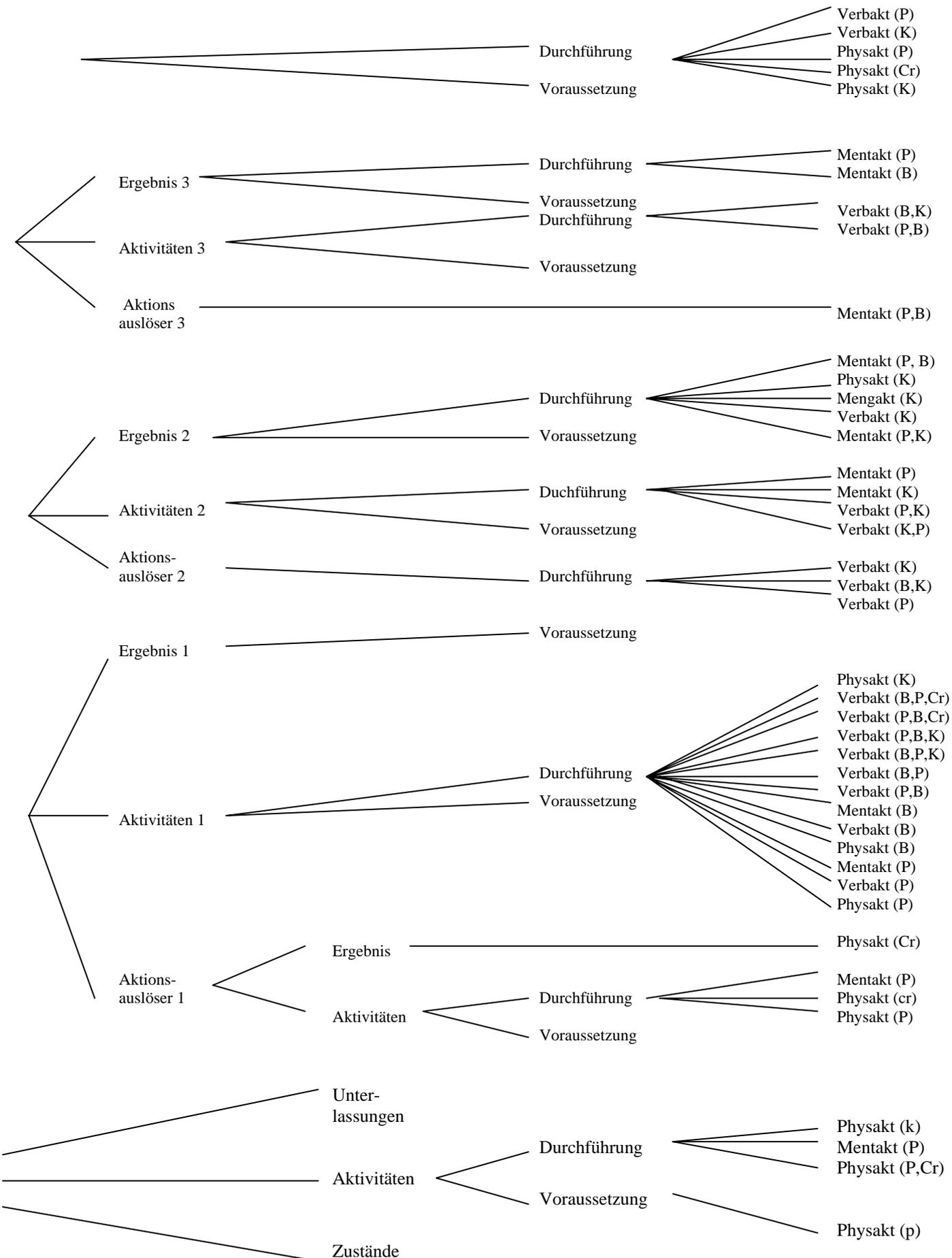
Aussagen darüber möglich sind, welche spezifischen Informationseinheiten unter inhaltlichen Gesichtspunkten die Versuchsperson realisiert, so sind doch qualitative Gesichtspunkte in der Analyse der Erzähltexte auf Basis der Relationsstruktur enthalten.

Aber zunächst einmal zum Konzept der Relationsstruktur selbst: Im Unterschied zu dem makrostrukturellen Modell von Kintsch und Van Dijk baut die Relationsstruktur (siehe Fig. 7) nicht auf sog. „Makropropositionen“ auf – also nicht auf theoretisch oder empirisch gewonnenen Zusammenfassungen (*summaries*) ausführlicherer Texte –, sondern direkt auf den einzelnen Erzähltexten selbst (bzw. genauer: deren Informationseinheiten). Es wird hier also keine dichotomische Trennung von Mikro- und Makrostruktur vorgenommen. Von den Modellen der *storygrammar*, die sich im allgemeinen nur auf einfache Geschichten mit jeweils einem Aktanten pro Episode beziehen, unterscheidet sich die vorgeschlagene Relationsstruktur vor allem durch ihre höhere Komplexität: Wir haben es hier mit einer hochkomplex verwobenen Geschichte zu tun, deren drei Aktanten interaktiv handeln. Außerdem ist die Relationsstruktur im Unterschied zu den meisten Strukturentwürfen der *storygrammar* (vgl. Stein / Glenn 1979) strikt auf einen Planbruch (vgl. Quasthoff 1980a), also eine unerwartete Wendung im Geschehen als Kern der Geschichte hin aufgebaut.³⁶

Figur 7: Gesamt-Relationsstruktur
(s. nächste Seite)

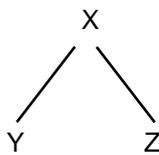
³⁶ Für eine ausführliche kritische Darstellung der strukturellen Entwürfe der *storygrammar* aus heutiger Sicht sowie einen Vergleich zwischen diesen Ansätzen und der Relationsstruktur siehe Boueke / Schüle in et al. (1995), Kap. 2.6 und 3.1. Dort wird – mit einem gewissen Recht – mit Bezug auf unsere Strukturbeschreibung kritisiert, daß sie keine hinreichend explizite Berücksichtigung evaluativer Elemente aufweise.





Im übrigen ist die Relationsstruktur als nicht-lineare, relationale Struktur aufzufassen. Die graphische Symbolisierung ist dabei – trotz formaler Ähnlichkeiten – nicht im Sinne von Konstituentenstrukturen zu lesen, sondern relational zu interpretieren. Dies gilt auch für solche Knoten, bei denen dies zunächst weniger offensichtlich ist, wie z.B. die Ereignis-Knoten, deren Ereignishaftigkeit sich erst relativ zum „normalen Ablauf der Ereignisse“ konstituiert.

Eine Struktur des Typs



bedeutet hier also nicht „X besteht aus Y und Z“ o.ä., sondern „zwischen Y und Z besteht die Relation X“. Die Relate Y und Z der Relation X sind dabei meist selbst wieder Relationen.

Allgemein gilt: „Die Knoten repräsentieren die Relationen, wobei die jeweils untergeordneten Relationen die Relate der jeweils dominierenden Relation bilden“ (Quasthoff 1980a:97). Durchbrochen ist dieses Prinzip lediglich bei der Instantiierung erzählschematischer Relationen durch (Klassen von) Informationseinheiten, die durch eine gestrichelte Linie symbolisiert ist.

Im einzelnen ist die Relationsstruktur zu unserer Geschichte, also der Menge des überhaupt Gesagten, folgendermaßen zu interpretieren: Die Kognitive Geschichte (vgl. Quasthoff 1980a), also das verfügbare Wissen über den Vorfall zum Zeitpunkt des Erzählens, situiert die Gegensatzrelation, die den Kern eines erzählenswerten Ereignisses bildet, in einem unspezifischen Erlebnisumfeld (z.B. „die Leute von der Uni kommen mit Geräten“). Die genannte Gegensatzrelation besteht zwischen einem Beobachterplan (den, wenn auch wahrscheinlich im einzelnen recht diffusen, Erwartungen der ErzählerInnen über den normalen Ablauf der einzelnen Handlungsfolgen) und einem Planbruch (etwas Unerwartetes passiert). Dieser Beobachterplan³⁷ stellt dabei eine Extrapolation dar vom tatsächlich wahrgenommenen und entsprechend schon realisierten (die Geräte werden aufgebaut) auf einen antizipierten (jetzt werden wahrscheinlich Aufnahmen damit gemacht) *normal course of events* (von Wright 1977): die Normalitätserwartungen. Der realisierte *normal course of events* involviert u. a. Informationseinheiten wie etwa „Paul legt den Kassettenrekorder auf den

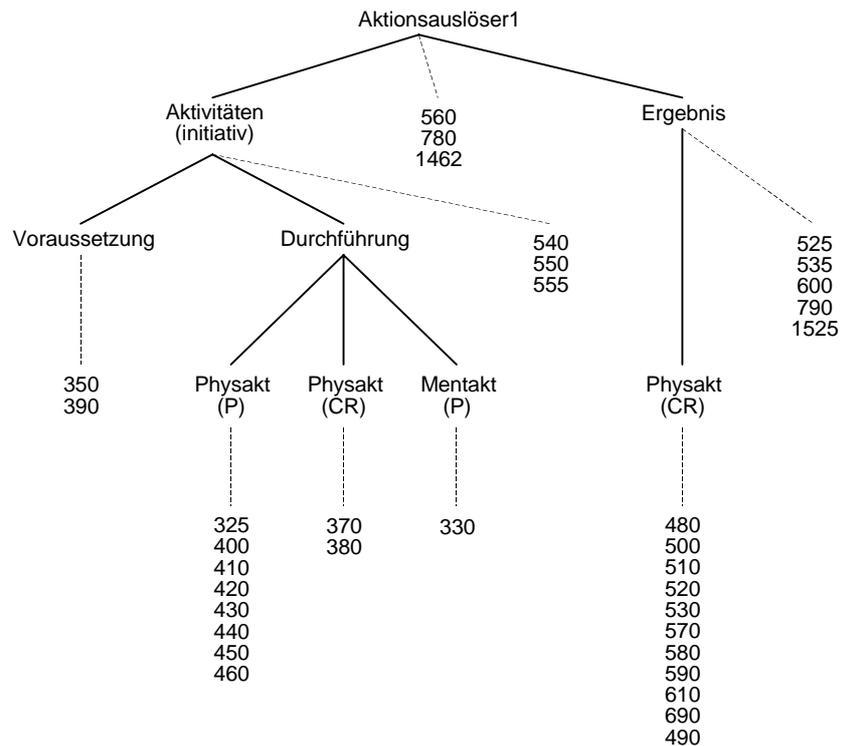
³⁷ In Erzählungen eines anderen semantischen Typs (vgl. Quasthoff 1980a) könnte es sich z.B. um einen Agentenplan eines handelnden Protagonisten handeln.

Tisch“ oder „Paul steckt den Stecker rein“. Wir wollen auf die interne Struktur dieser Kategorie nicht weiter eingehen. Der antizipierte *normal course of events* wird sprachlich nicht vollständig realisiert. Dies gilt nicht nur für unser Korpus, sondern generell, da Normalitätserwartungen aufgrund von allgemeinen Konversationsmaximen unter informativen Gesichtspunkten so gut wie nie verbalisiert zu werden brauchen (Grice 1975). Wenn sie also expliziert werden, so im allgemeinen in strukturindizierender Funktion als Markierung des Planbruchs (siehe Kap. 9.2.2) Das im Plan des Beobachters enthaltene Ziel wird durchbrochen (Planbruch), so daß sich eine Komplikation ergibt, die global z.B. mit der Standardinformationseinheit „Es gab Streit“ umschrieben werden kann. Die Komplikation umfaßt die folgenden Komponenten:

- *Ereignis 1* (der Kassettenrekorder fällt herunter, Paul und Bärbel diskutieren, Bärbel „petzt“)
- *Ereignis 2* (Bärbel „petzt“, Kurt meckert mit Paul, Paul ist sauer)
- *Ereignis 3* (Paul ist sauer und schimpft mit Bärbel, Bärbel ist sauer)
- *Ereignis 4* (Kurt holt ein neues Gerät)

Exemplarisch wollen wir hier im weiteren die Struktur von Aktionsauslöser 1 erläutern; der Rest der Relationsstruktur ist dann analog zu lesen. Zur Illustration werden dabei jeweils nur einzelne Informationseinheiten aufgeführt, die die Knoten instantiieren.

Figur 8: Ausschnitt aus der Gesamt-Relationsstruktur (Die Zahlenangaben beziehen sich auf die Nummern der entsprechenden Standort-Informationseinheiten)



Global beschreibt der „Knoten Aktionsauslöser 1“ den Kern des Mißgeschicks, den Punkt im *normal course of events*, an dem der „Plan“ gebrochen wird: „Paul macht den Kassettenrekorder kaputt“. Darunter fallen Aktivitäten wie „Paul wirft den Kassettenrekorder herunter“ wie auch deren Ergebnis „der Kassettenrekorder ist kaputt“. Auf einer detaillierteren Ebene der Handlungsbeschreibung (d.h. auf einer tieferen Ebene der Struktur) sind darunter u.a. subsumiert „Der Kassettenrekorder liegt auf dem Boden“, etc. Doch zurück zu den eigentlichen Aktivitäten des Aktionsauslösers 1: Diese involvieren Physakte³⁸ von Paul („Paul tritt auf das Stromkabel“,

³⁸ „Physakt“ („physischer Akt“) meint nicht im handlungstheoretischen Sinne intentionale, zielgerichtete Handlungen, sondern eher den übergeordneten Begriff

„Paul stolpert über das Kabel“ etc.) und des Kassettenrekorders („Das Stromkabel ist Paul im Weg“) sowie einen Mentakt von Paul („Paul sieht das Kabel nicht“). Voraussetzung für manche dieser Aktivitäten ist etwa die Standardinformationseinheit „Paul läuft am Stromkabel vorbei“. Da nur das in diese relationale Repräsentation aufgenommen wurde, was mindestens eine Versuchsperson irgendwann einmal sagt, sind selbstverständlich nicht alle Voraussetzungen expliziert.

Insgesamt gesehen ergibt der Gesamtpool der Informationseinheiten eine auch handlungstheoretisch äußerst konsistente und bemerkenswert akribische Beschreibung von Pauls Stolpern. Soweit zum „Aktionsauslöser 1“. Der in den anderen, hier nicht erläuterten Teilen der Relationsstruktur verwendete Terminus „Verbakt“ steht für verbale Akte; es geht also um Formen der Redewiedergabe.

In dieser Art von Relationsstruktur ist die Hierarchieebene der Informationseinheiten (im Sinne der hier nicht präsentierten Informationsstruktur oder im Sinne von van Dijks (1980) „*levels of completeness*“), also ihr Abstraktheits- bzw. Detailliertheitsgrad, ablesbar an der Höhe, in der sie in den Baum „eingehängt“ sind. Entgegen üblichen Konventionen sind hier auch nicht-terminale Knoten instantiiert worden.

Die Detaillierung ist weiter ablesbar daran, ob der Voraussetzungsknoten einer Aktivität instantiiert ist: Wenn ja, bedeutet dies immer eine verbale Zergliederung (Atomisierung) einer komplexen Handlung.

Mit dieser Art der strukturellen Beschreibung, die nicht nur auf einzelne Erzähldiskurse anwendbar ist, sondern auch auf den Gesamtpool an Informationseinheiten, ist nun, wie oben bereits angedeutet, eine theoretische Repräsentation der erzählbaren Geschichte gegeben. Diese strukturelle Repräsentation läßt sich empirisch mit Gewinn einsetzen.³⁹ In der oben vorgeschlagenen Form war die Relationsstruktur die Grundlage verschiedener Auswertungsvorgänge, speziell des sog. „erzählstrukturellen Profils“ (siehe Kap. 5.3.2). Außerdem ermöglichte sie aufgrund ihrer hierarchischen Struktur die Auswahl einer bestimmten Ebene zur Etablierung eines Kohärenzmaßes für die strukturelle Qualität der Erzählungen (siehe Kap 5.3.2). Diese ausgezeichnete Ebene haben wir auch unseren mikrostrukturell rekonstruierenden Analysen zugrundegelegt, indem wir die handlungstheoretisch, narratologisch und vor allem kognitiv fundierten Knoten benutzt haben zur Bezeichnung der strukturell erwartbaren Züge des Erzählers im Rahmen des interaktiv definierten Sequenzmodells. Damit konnte ein Teilschritt in der angestrebten Integration von kognitiven und

„Vorgang“ (wobei als Grenzfall der Endzustand eines Vorgangs miteinbezogen wurde).

³⁹ Z.B. haben sich bei der Anwendung der Relationsstruktur bestimmte Befunde ergeben, die dafür sprechen, die Struktur in einem Punkt zu modifizieren (vgl. Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984:Kap. 6.4).

interaktiven Beschreibungszugängen (siehe Kap. 1 und 2) verwirklicht werden (siehe Kap. 9 und 10).

5.3.2 Das „erzählstrukturelle Profil“

Konzeption und Operationalisierung

Es erhebt sich nun die Frage, wie man auf dem Hintergrund der oben dargestellten Gesamt-Relationsstruktur über allen Informationseinheiten Aussagen über das Verhalten von einzelnen Versuchspersonen oder etwa Altersgruppen formulieren kann. In den spezifischen Relationsstrukturen der einzelnen Texte können natürlich nur diejenigen Informationseinheiten enthalten sein, die das Kind de facto verbalisiert; somit ergeben sich die spezifischen Relationsstrukturen der Einzeltexte aus der Gesamtstruktur dadurch, daß man die jeweils nicht realisierten Informationseinheiten sowie die nicht instantiierten Knoten wegläßt. Auf dieser Ebene der spezifischen Relationsstrukturen einzelner Erzähltexte läßt sich nun sehr einfach ein Maß für die selektive Differenziertheit der Ereigniswiedergabe ableiten, indem man für die einzelnen Knoten der Relationsstruktur überprüft, wie viele Informationseinheiten darunter subsumiert sind: So läßt sich ermitteln, welche Komponenten des inszenierten Ereignisses das Kind innerhalb seiner Erzählung detailliert schildert, welche es summarisch zusammenfaßt oder eventuell sogar ganz wegläßt.

Zu diesem Zweck ist es notwendig, aus der hierarchischen Relationsstruktur eine bestimmte, nicht zu abstrakte und nicht zu differenzierte Ebene auszuwählen, die als Bezugsebene fungiert. Ebenso wie bei der Entwicklung eines Kohärenzmaßes für die strukturelle Qualität von Erzählungen wurde hierfür die Ebene der Aktionsauslöser/ Aktivitäten/ Ergebnisse gewählt. (Zur Begründung vgl. Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984:Kap. 6.3):

- (1) Aktionsauslöser 1: Paul macht den Kassettenrekorder kaputt
- (2) Aktivitäten 1: Paul und Bärbel diskutieren, ob man's sagen soll
- (3) Ergebnis 1/ Aktionsauslöser 2: Bärbel „petzt“.
- (4) Aktivitäten 2: Kurt meckert mit Paul.
- (5) Ergebnis 2/ Aktionsauslöser 3: Paul ist sauer auf Bärbel.
- (6) Aktivitäten 3: Paul schimpft mit Bärbel.
- (7) Ergebnis 3: Bärbel ist sauer auf Paul.
- (8) Gesamtergebnis: Kurt holt ein neues Gerät

(siehe Fig. 7, sowie die Zusammenfassung des Vorfalles im Kap. 4.1.1).

Diese acht Knoten der Relationsstruktur repräsentieren auf einer relativ globalen Ebene das gesamte inszenierte Ereignis. Uns interessiert nun die Frage, wie das einzelne Kind seine Erzählung bezüglich dieser acht Knoten „gewichtet“. Da in der Gesamtrelationsstruktur jede narrative Standardinformationseinheit eindeutig einem bestimmten Knoten zugeordnet ist und die Informationseinheiten bekannt waren, die ein bestimmtes Kind an

einem bestimmten Meßzeitpunkt realisiert, war es uns ohne weiteres möglich, für jeden der Erzähltexte auszuzählen, wieviele Informationseinheiten ein gegebener Knoten jeweils dominiert (siehe Fig. 9).

Figur 9: Beispiel für die relative Gewichtung der Knoten im einzelnen Text

Knoten Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8
abs.	4	0	0	2	0	0	0	2
%	50	0	0	25	0	0	0	25

(Da die Zahl der Informationseinheiten pro Erzähltext stark variiert, ist es sinnvoller, statt mit absoluten Zahlen mit Prozentzahlen umzugehen.) Es wurden nur spontane Informationseinheiten (siehe Kap. 5.1) berücksichtigt, da die Antworten des Kindes auf Zuhörerfragen hier zu einer Verzerrung des Bildes führen können.

Auf diese Weise ergibt sich für jeden einzelnen Text die relative Gewichtung, die die Versuchsperson den einzelnen Knoten der Relationsstruktur (und den durch sie repräsentierten Komponenten des Ereignisses) in ihrem Erzähltext beimißt. Dieses Maß bezeichnen wir im folgenden als „erzählstrukturelles Profil“.

Ein solches erzählstrukturelles Profil wurde zunächst für jedes Kind erhoben. Die erzählstrukturellen Profile der einzelnen Versuchspersonen wurden dann für die Zellen des Designs mittels Durchschnittsbildung zusammengefaßt. Somit ergibt sich für jeden der oben genannten acht Knoten eine Aussage darüber, welchen Anteil an Informationsgebung Kinder eines bestimmten Alters in der formellen bzw. informellen Erzählsituation an einem der drei Erhebungstage auf die den jeweiligen Knoten entsprechenden Komponenten des Ereignisses verwenden. Wir haben dabei nicht erwartet, daß die Art der Situation (formell vs. informell) einen Einfluß auf die sowohl inhaltliche als auch strukturelle Gewichtung der (Wiedergabe der) Geschichte ausübt, die das erzählstrukturelle Profil reflektiert.

Ergebnisse und Interpretation

Für die Bewertung der gefundenen erzählstrukturellen Profile, also der relativen Verteilung der Informationseinheiten über die oben genannten 8 Knoten der Relationsstruktur, ist zunächst zu beachten, daß diese 8 Knoten referentiell nicht gleichgewichtet sind. Vielmehr ist es so, daß bestimmte Komponenten der Geschichte in der Inszenierung des Vorfalls mehr Zeit in Anspruch nehmen als andere. Mit anderen Worten, über bestimmte

Komponenten der Geschichte kann man grundsätzlich mehr, über andere weniger sagen. Hier wird nun die oben erläuterte Gesamtstruktur über allen Informationseinheiten, verstanden als Operationalisierung der Geschichte, relevant: Die Zahl der Informationseinheiten, die in der Gesamt-Relationsstruktur unter den einzelnen Knoten subsumiert sind, beschreibt genau das, was (in unserem Korpus) über die entsprechenden Komponenten der Geschichte gesagt werden kann. Diese Information ist wichtig, um im Rahmen des erzählstrukturellen Profils vergleichend einzuschätzen, was die Kinder tatsächlich sagen.

Die folgende Tabelle (siehe Fig. 10) gibt daher die relative Gewichtung der relevanten Knoten in der Gesamt-Relationsstruktur an, die als Indikator für die entsprechende Gewichtung der Komponenten des Vorfalles stehen kann.

Figur 10: *Relative Besetzung der Knoten der Gesamt-Relationsstruktur mit Informationseinheiten*

Knoten	1	2	3	4	5	6	7	8
	Aktionsauslöser 1	Aktivitäten 1	Ergeb.1/ Aktionsauslöser 2	Aktivitäten 2	Ergeb.2/ Aktionsauslöser 3	Aktivitäten 3	Ergebnis 3	Gesamtergebnis
absolute Zahl der IE	36	60	9	32	6	16	1	19
Rang	2	1	6	3	7	5	8	4

Unter den 60 Informationseinheiten, die unter den Knoten „Aktivitäten 1“ subsumiert sind, sind dabei einerseits solche, die die Auseinandersetzung zwischen Paul und Bärbel darüber betreffen, ob sie Kurt von dem Mißgeschick unterrichten sollen (*Verbakte*), und andererseits die Versuche Pauls, den Kassettenrekorder doch noch zu reparieren (*Physakte*). Dies entspricht der zeitlichen Organisation des Vorfalles, in dem Pauls Reparaturversuche gleichzeitig mit der Auseinandersetzung zwischen Paul und Bärbel ablaufen. Somit ergibt sich die große Zahl der Informationseinheiten unter dem betreffenden Knoten. Von der thematischen Struktur her sind Pauls (geseiterte) Versuche, das Gerät zu reparieren, jedoch völlig unabhängig von der Auseinandersetzung mit Bärbel und gehören eher in den Kontext des eigentlichen Mißgeschicks.

Die große Zahl der Informationseinheiten unter diesem Knoten ist erzähltheoretisch darauf zurückzuführen, daß der Planbruch (Aktionsauslöser 1) den ProtagonistInnen eine Reihe unterschiedlicher Reaktionsmöglichkeiten bietet. Von der Geschichte her betrachtet ist es also so, daß man

über die „Aktivitäten 1“ (die erste Auseinandersetzung zwischen Paul und Bärbel) am meisten sagen kann; dann folgen „Aktionsauslöser 1“ (das Mißgeschick Pauls), „Aktivitäten 2“ (der Streit zwischen Paul und Kurt) und das „Gesamtergebnis“ (das neue Gerät), während die anderen Knoten von untergeordneter Bedeutung sind.

Die Figur 11 zeigt die Ergebnisse des erzählstrukturellen Profils, wobei die Prozentwerte der Einfachheit und Übersichtlichkeit halber in Rangwerte transformiert wurden. Wie man sieht, weicht das erzählstrukturelle Profil im einzelnen deutlich ab von der Struktur der Geschichte, wie sie in Figur 10 expliziert wurde. Eine relative gute Übereinstimmung mit der Gesamtstruktur der Geschichte findet sich lediglich in den Erzähltexten der 14jährigen in der formellen Situation am 3. Tag, sowie näherungsweise bei den 10jährigen in der formellen Situation. Insgesamt jedoch zeigen die Daten die prinzipielle Selektivität der sprachlichen Wiedergabe in Relation zum Bezugsobjekt der Geschichte.

Figur 11: Rangreihe der Knoten des erzählstrukturellen Profils

Tag	t ₁								t ₂								t ₃									
Alter	5		7		10		14		5		7		10		14		5		7		10		14			
Situation	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1		
Knoten	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1		
1.	1	1	2,5	1	3	1	1	1	1	2	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	2
2.	3	3	4	2	1	4	3	3	4,5	4,5	4	2	1	4	3	6,5	4	6	4	3	2	6,5	1	3		
3.	4	5	1	3	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1
4.	2	2	2,5	4	4	3	5	4	3	4,5	1	4	4	1	6,5	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	6

0 = formelle Situation
 1 = informelle Situation

Global betrachtet sind die erzählstrukturellen Profile der Versuchspersonen allerdings durchaus gleichsinnig mit der Geschichte: Die Knoten 1, 2, 4 und 8 nehmen stets die vorderen Plätze der Rangreihe ein, während die anderen Knoten unter „ferner liefen“ einzustufen sind. Dies stimmt mit Figur 10 überein.

Insbesondere die Knoten 5 (Paul ist sauer auf Bärbel), 6 (Paul streitet mit Bärbel, weil sie ihn verpetzt hat) und 7 (Bärbel ist sauer auf Paul), die zusammen das „Ereignis 3“ konstituieren (vgl. Fig. 11), sind äußerst schwach besetzt. Bei den 5jährigen werden sie stets weggelassen, bei den älteren Altersgruppen meistens.

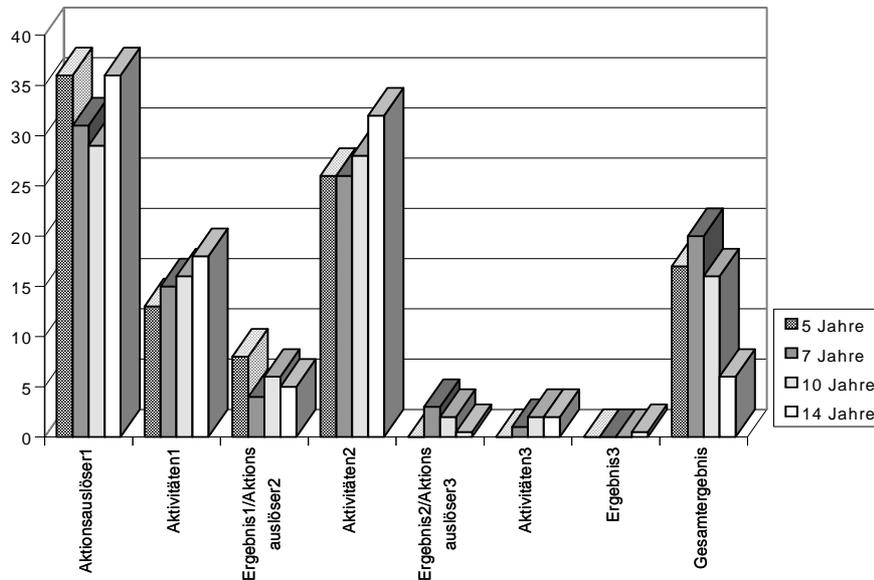
Offensichtlich sind die Probanden in ihrer Gesamtheit also wenig geneigt, auf das in der Geschichte inhärente moralische Dilemma (siehe Kap. 4.1.1) erzählerisch einzugehen.⁴⁰

Die beschriebene Selektivität in der Besetzung der Knoten läßt kein altersspezifisches Muster erkennen. Auch eine auf Basis mancher Ergebnisse aus der *storygrammar* Forschung (Stein / Glenn 1979) zu vermutende Tendenz, daß jüngere Kinder sich mehr auf physikalische Vorgänge (das Herunterfallen des Kassettenrekorders) als auf soziale Geschehnisse (das Petzen und den Streit) konzentrieren, läßt sich mit diesem Maß nicht nachweisen:

Wie man sieht, verwenden sowohl die 5jährigen als auch die 14jährigen – also die jüngsten und die ältesten Probanden – in ihren Erzählungen die Mehrzahl ihrer Informationseinheiten auf das eigentliche Mißgeschick (Knoten 1: Aktionsauslöser 1). Insgesamt sind die Altersunterschiede zu schwach und zu unsystematisch über die beiden Situationstypen und die 3 Meßzeitpunkte verteilt, als daß man aus ihnen einen Entwicklungstrend ableiten könnte. Auch über die drei Erhebungstage hinweg ist keine systematische Veränderung abzulesen.

⁴⁰ Andere Auswertungen (s. Kap. 5.3.3) ergeben, daß es Mädchen sind, die überhaupt darauf eingehen.

Figur 12: Erzählstrukturelles Profil (Mittelwerte über die drei Meßzeitpunkte und beide Situationstypen): Altersvergleich

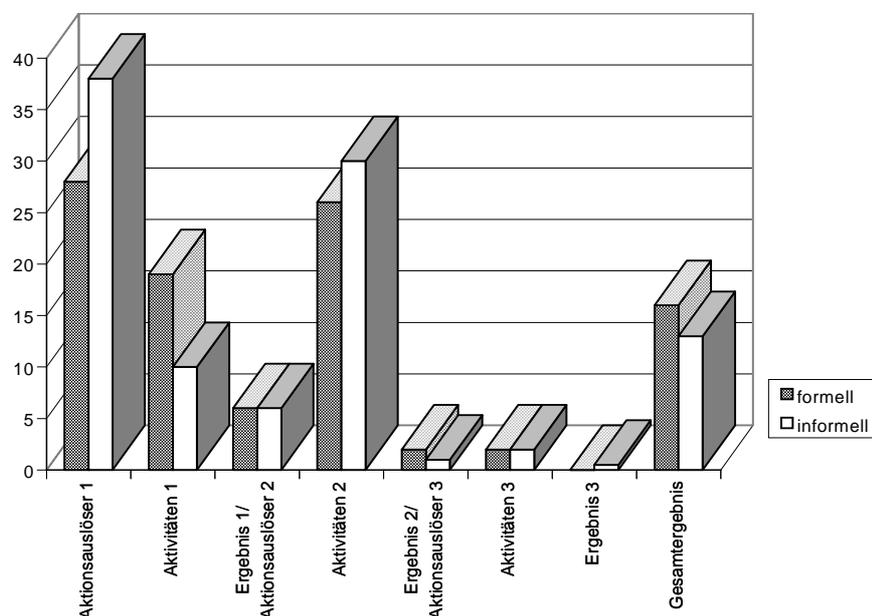


Es ist also das durchaus bemerkenswerte Faktum festzuhalten, daß die narrative Struktur bei den 5jährigen gemäß diesem Maß prinzipiell schon in derselben Weise ausgeprägt ist wie bei den 14jährigen, und zwar in einer Form, die sowohl durch theoretisch wie empirisch ableitbare Aussagen erwartbar ist: Aus erzähltheoretischen Erwägungen heraus ergäbe sich die Prognose, daß der Planbruch (Knoten 1), der abgeänderte neue Handlungsplan (Knoten 2) und das Gesamtergebnis (Knoten 8) das stärkste Gewicht erhalten. Das stimmt genau mit den Befunden überein, allerdings mit dem Zusatz, daß auch Knoten 4 (Kurt meckert) ein starkes Gewicht erhält. Dieses starke Gewicht von „Kurt meckert“ ist natürlich mit den Eigenheiten unserer Geschichte zu erklären, in der die betreffende Streitszene besonders spektakulär ist. Diese theoretische Erwartung wird empirisch durch die Rangfolge der Knoten in der Gesamtstruktur (vgl. Fig. 11) bestätigt.

Erzählstrukturell sind also aus diesen empirischen Befunden klare theoretische Konsequenzen abzuleiten. Im Rahmen des Makrostrukturmodells von Kintsch und Van Dijk wäre etwa die Erwartung zu formulieren, daß die Knoten 1, 2, 4, 8 in summaries und bei recall-Tests erhalten bleiben müssen. Im Sinne des *storygrammar*-Modells und unserer Relationsstruktur ist größere Hierarchiehöhe dieser Knoten (mit Ausnahme des „geschichts-

spezifischen“ Knoten 4) abzuleiten. Eine entsprechende empirisch ausgelöste Korrektur unserer theoretisch konzipierten Relationsstruktur wurde vorgenommen (vgl. Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984:Kap. 6.4). Der Situationsvergleich zeigt keine auffälligen Unterschiede:

Figur 13: Erzählstrukturelles Profil (Mittelwerte über die drei Meßzeitpunkte und alle Altersgruppen): Situationsvergleich



Es besteht lediglich eine schwache Tendenz, in der informellen Situation mehr relatives Gewicht auf den 1. Knoten (das Herunterfallen des Kassettenrekorders) zu legen als in der formellen. Dies gilt mit nur einer einzigen Ausnahme (die 5 jährigen am 2. Tag) für alle 4 Altersgruppen an allen 3 Meßzeitpunkten. Somit läßt sich zumindest von einem stabilen Trend sprechen, auch wenn der Unterschied nicht für alle Kombinationen von Alter und Meßzeitpunkt signifikant ausfällt.

Bezüglich der anderen Knoten des erzählstrukturellen Profils läßt sich aus Figur 13 nichts weiter ableiten, da insbesondere bei Knoten 2, 4 und 8 die Mittelwerte aufgrund zu großer Streuungen nicht verlässlich interpretierbar sind.

Während jedoch der Situations- und der Altersvergleich, jeweils für sich genommen, wenig ergiebig sind, findet sich bei genauerer Prüfung eine interessante Interaktion zwischen Alter und Situation: Um dies zu zeigen, beschränken wir uns zur Vereinfachung der Darstellung auf die Knoten 1, 2, 4 und 8, die – wie wir in Figur 11 gesehen hatten – insgesamt am prominentesten sind.

Die Figur 14 zeigt die Rangwerte dieser Knoten in einer Anordnung, die den direkten Situationsvergleich erlaubt. Wie man sieht, nimmt Knoten 1 in der informellen Situation im Vergleich zur formellen fast immer einen höheren oder doch mindestens gleichen Rang ein. Dies ist der oben bereits erwähnte Trend, das eigentliche Mißgeschick (das Herunterfallen des Kassettenrekorders) in der formellen Situation im Vergleich zu den anderen nicht so stark zu gewichten wie in der informellen.

Wenn man sich nun fragt, welche Elemente der Geschichte in dieser Situation stattdessen betont werden, so ergibt sich tendenziell, daß die jüngeren Kinder (die 5- und 7jährigen) in der formellen Situation statt Knoten 1 den Knoten 8 stärker betonen, die älteren (10- und 14jährige) dagegen Knoten 2. Für Knoten 4 ergibt sich nichts derartiges, er ist im Rahmen von Zufallsschwankungen in beiden Situationstypen gleich prominent.

Erzähltheoretisch betrachtet sind die Knoten 2 (Reaktionen der Protagonisten auf das Mißgeschick) und Knoten 8 (Ergebnis: Wie ging es aus?) lediglich notwendig im Sinne erzählstruktureller Kohärenz, während Knoten 1 (Mißgeschick) und 4 (Streit) auch durch ihren spektakulären Charakter und subjektiven Erlebnisgehalt ausgezeichnet sind. Von daher ist es bemerkenswert, daß in der formellen Situation gerade Knoten 2 oder Knoten 8 mehr relatives Gewicht erhalten. Das bedeutet, daß Gesichtspunkte der erzählerischen „Wohlgeformtheit“ in der formellen Situation stärker zum Tragen kommen als in der informellen – ein Ergebnis, auf das wir auch in anderen Zusammenhängen noch mehrmals stoßen werden.

Figur 14: Reduzierte Rangreihe der Knoten des erzählstrukturellen Profils

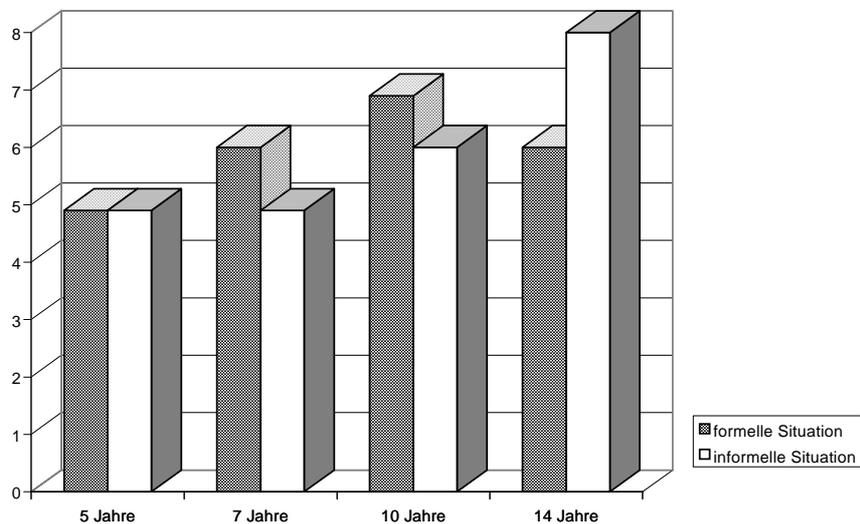
Tag	t ₁								t ₂								t ₃											
Situation	formell				informell				formell				informell				formell				informell							
Alter Knoten	5	7	10	14	5	7	10	14	5	7	10	14	5	7	10	14	5	7	10	14	5	7	10	14	5	7	10	14
1.	1	2,5	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	2	1	3	1	1	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	2
2.	3	4	1	3	2	3	4	3	4,5	4	1	3	4,5	2	4	6,5	4	4	2	1	6	3	6,5	3	6	3	6,5	3
3.	5	5,5	5	4	4	5	5,5	5,5	4,5	5	5	5	3	5	6	4	5	6,5	5	5	6	6	3	6	6	6	3	6
4.	4	1	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	1	3	2	2	2	1	2	2	2	1
5.	7	5,5	7	7,5	7	7	5,5	7,5	7	6,5	6,5	7	7	7	7	6,5	7	5	7	6	6	5	6,5	6	6	5	6,5	6
6.	7	7,5	6	6	7	7	7,5	5,5	7	6,5	6,5	7	7	7	5	3	7	6,5	6	7,5	6	7,5	6,5	6	6	7,5	6,5	6
7.	7	7,5	8	7,5	7	7	7,5	7,5	7	8	8	7	7	7	8	6,5	7	8	8	7,5	6	7,5	6,5	6	6	7,5	6,5	6
8.	2	2,5	4	5	3	4	3	4	3	1	4	4	4,5	4	1	6,5	3	3	4	4	3	4	4	6	3	4	4	6

0 = formelle Situation
 1 = informelle Situation

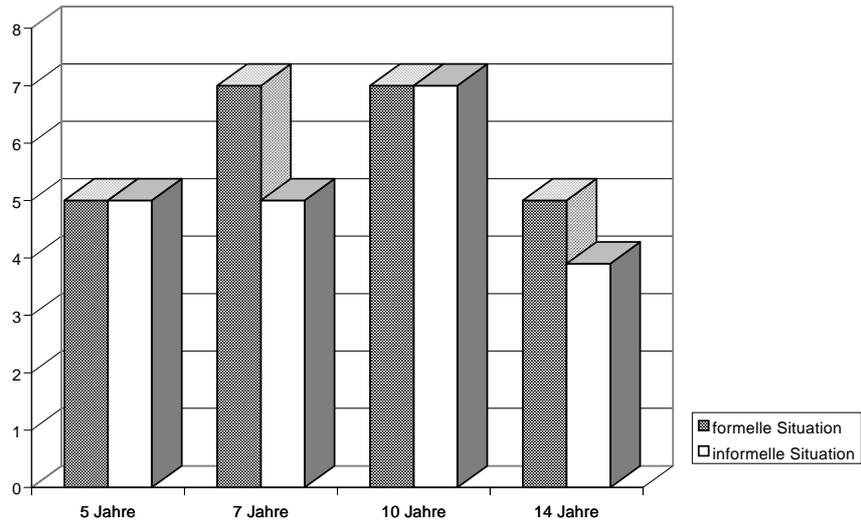
Auch die Tatsache, daß die älteren Versuchspersonen in der formellen Situation anstelle von Knoten 1 mehr Knoten 2 betonen und die jüngeren mehr Knoten 8, ist recht interessant. In Knoten 2 manifestiert sich ja der Charakter des inszenierten Vorfalles als soziales und moralisches Dilemma: Soll/ Darf Bärbel den „Versuchsleiter“ von Pauls Mißgeschick unterrichten? Im Unterschied zu den älteren Probanden, die dieses Thema vor allem in der formellen Situation zumindest anschnneiden, beziehen sich die jüngeren Kinder stärker auf die Auflösung (das neue Gerät: Knoten 8) als auf das Dilemma selbst. In Figur 14 erkennt man dies daran, daß Knoten 8 in der formellen Situation bei den 5- und 7jährigen einen höheren Rang einnimmt als Knoten 2 – ein Verhältnis, das sich bei den 10- und 14jährigen umkehrt. In der informellen Situation läßt sich kein derartiges Muster erkennen. Darüber hinaus findet sich ein systematischer Trend, in der informellen Situation mehr Knoten wegzulassen als in der formellen, d. h. Erzähltexte mit reduzierten Relationsstrukturen zu produzieren: Figuren 15.1, 15.2 und 15.3 zeigen für alle drei Meßzeitpunkte die mittlere Anzahl der in beiden Situationstypen durch die 4 Altersgruppen instantiierten Knoten der Gesamtrelationsstruktur.

Figur 15: Zahl der instantiierten Knoten der Relationsstruktur in Abhängigkeit von Alter und Situationstyp

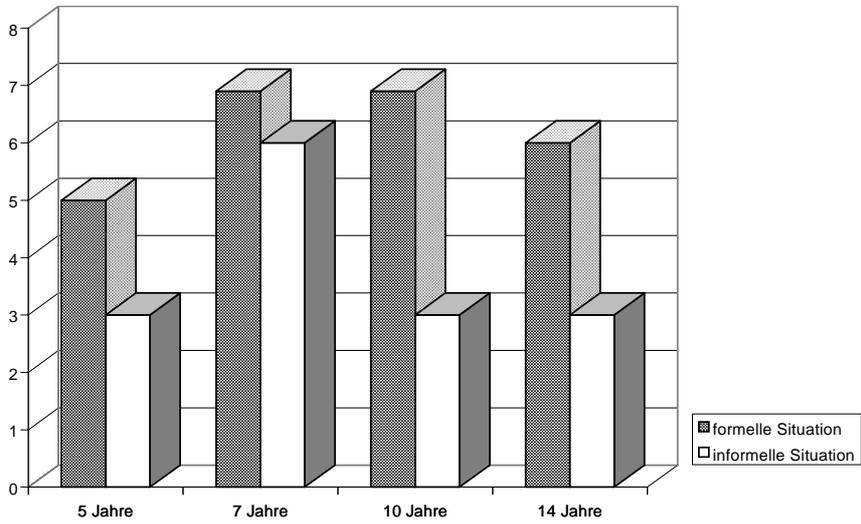
Figur 15.1: Zahl der Knoten am 1. Tag in der formellen und informellen Situation



Figur 15.2: Zahl der Knoten am 2. Tag in der formellen und informellen Situation



Figur 15.3: Zahl der Knoten am 3. Tag in der formellen und informellen Situation



Wie man sieht, werden in der formellen Situation immer mehr oder mindestens gleich viele Knoten instantiiert wie in der informellen (davon ausgenommen sind lediglich die 14jährigen am 1.Tag). Es besteht somit die Tendenz, sich in der informellen Situation auf weniger Elemente der Geschichte zu konzentrieren, während im Gegensatz dazu in der formellen Situation der Vorfall vollständiger abgedeckt wird. Vermutlich spielt die notgedrungen geringe *reportability* unserer Geschichte (siehe Kap. 4.1.1), an der die Kinder ja lediglich als Beobachter teilnahmen, hierbei eine entscheidende Rolle.

Die Überlegungen zum „erzählstrukturellen Profil“ wurden in unserer frühen Studie über den hier wiedergegebenen Bereich hinaus genutzt, um globalsemantische „Regeln“ zu formulieren, deren Einhaltung in stärkerer Weise ein entwicklungsorientiertes Potential fundieren sollten, weil hiermit pointierter etwas über „bessere“ oder „schlechtere“ und nicht nur über unterschiedliche Erzählungen ausgesagt werden konnte. Bei diesem Maß ergaben sich ähnliche Befunde wie im Zusammenhang mit der lokalen Informationsgebung (siehe Kap. 5.1): Ein Alterstrend zeigte sich deutlich nur in der formellen Situation unter Ausschluß der 14jährigen, für die aber – wie erwähnt (siehe Kap. 4.1.3) – der Sonderfall galt, daß die Probanden in ihrer Mehrheit den inszenierten Charakter des Vorfalls durchschaut hatten (Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984:Kap. 6.3).

5.3.3 *Beobachtungen zur Geschlechtstypik des „erzählstrukturellen Profils“*

Als nicht unmittelbar entwicklungsrelevant ist die soziale Kategorisierung „Geschlecht“ in der Anlage unserer Untersuchung, speziell in der Stichprobensammensetzung, nicht systematisch berücksichtigt worden. Die folgenden Beobachtungen haben also einen empirisch und theoretisch anderen Status als die Befunde zum Alters- und Situationsvergleich. Außerdem handelt es sich ausschließlich um Beobachtungen zum inhaltlichen Profil der Erzählungen auf Basis der einzelnen Erzähldiskurse, die kontextuell erfaßt wurden und nicht das Ergebnis eines entsprechenden Kodierverfahrens waren. Diese Beobachtungen wurden erst kürzlich gemacht und sind nicht – wie die bisher berichteten Befunde – formellen statistischen Verfahren unterzogen worden. Trotz dieser also eher qualitativ geprägten Vorgehensweise bei der Analyse sollen die Ergebnisse an dieser Stelle vorgestellt werden, weil sie thematisch in den Rahmen des „erzählstrukturellen Profils“ passen.

Mit Bezug auf die von den Kindern präsentierten Inhalte liegt der auffälligste Befund zur Geschlechtstypik darin, daß die Episoden, in denen Bärbel – also die einzige weibliche Beteiligte in der Geschichte – Protagonistin ist (Knoten 3, 5, 6), von Mädchen sehr viel häufiger elaboriert werden als

von Jungen. Dieser Befund zieht sich durch alle drei Altersgruppen⁴¹ hindurch, ist aber – wie vieles – besonders deutlich bei den 7jährigen.

Dies läßt sich aufgrund unseres Datenmaterials schlecht auf ein allgemeineres Prinzip zurückführen, weil aufgrund der Eigenart unserer Geschichte mehrere Erklärungen in Frage kommen:

- Es könnte eine Frage der Vollständigkeit bzw. Ausführlichkeit beim Erzählen sein, insofern die entsprechenden Episoden nicht zum notwendigen Kern des Geschehens (Paul ist ein Kassettenrekorder runtergefallen. Da haben sie einen neuen geholt.) gehören. Derselbe Befund läßt sich mit Bezug auf die 7jährigen Kinder entsprechend auch so ausdrücken: Jungen detaillieren eher einen „Knoten“ der Ereignisstruktur, nämlich das „auslösende Ereignis“ (Paul hat aus Versehen einen Kassettenrekorder runtergeschmissen. Er ist mit dem Fuß an die Schnur gekommen und hat den Apparat und ganz viele Kassetten runtergerissen...). Mädchen dagegen arbeiten eher die gesamte Kette der Episoden ab (Ein Kassettenrekorder ist runtergefallen, Paul und Bärbel haben gestritten. Kurt hat mit Paul geschimpft...).
- Eine weitere, vielleicht naheliegendere Erklärung könnte darin liegen, daß Bärbel die einzige weibliche Beteiligte an dem Geschehen in unseren Daten ist. Wir müßten im Rahmen dieser Erklärung davon ausgehen, daß weibliches Handeln – im Vergleich zu Handeln von Männern – für Jungen tendenziell weniger salient in Wahrnehmung und Verarbeitung ist als für Mädchen.
- Ein weiterer Aspekt der Episoden, deren Wiedergabe offenbar relevant ist für die unbewußte sprachlich-kommunikative Selbstdarstellung als „Mädchen“ oder „Junge“, scheint uns für die Erklärung des Befunds besonders einschlägig zu sein: Die Episoden, in denen Bärbel beteiligt ist, sind eher durch das Dilemma widerstreitender moralischer Prinzipien (Du sollst nicht petzen vs. Du sollst ehrlich sein), durch subtilere zwischenmenschliche Beziehungen und Konflikte gekennzeichnet als durch laute und spektakuläre Ereignisse (Kassettenrecorder und Kassetten fallen laut scheppernd zu Boden. Kurt schreit Paul an). Es könnte also sein, daß es für Mädchen in besonderem Maße zur Präsentation ihres Selbstbildes als Mädchen – und damit für die soziale Konstitution von Geschlecht im Sinne von *gender* – gehört, eine Empfänglichkeit für Prinzipien und Probleme des Umgangs der Menschen untereinander darzustellen.

⁴¹ Die 5jährigen wurden bei dieser neueren Analyse nicht berücksichtigt, weil man bei ihnen unter qualitativen Gesichtspunkten noch nicht von einer strukturell geschlossenen Diskurseinheit (siehe Kap. 1) sprechen kann (siehe Kap. 9)

Diese dritte Erklärungsvariante wird durch zwei andere Beobachtungen gestützt:

- Bei den 7jährigen Kindern gibt es drei Fälle, in denen eine Geschichte erzählt wird, die nicht den durch das Ereignis nahegelegten Kern hat (Paul ist ein Kassettenrekorder runtergefallen). In allen diesen drei Fällen handelt es sich um Mädchen, und die Geschichte, die statt der üblichen erzählt wird, hat in allen drei Fällen mit zwischenmenschlichen bzw. moralischen Aspekten des Vorfalls zu tun: Ein Mädchen erzählt die Geschichte „Vor uns haben die sich angeschrien!“, ein anderes präsentiert das Ereignis unter dem Gesichtspunkt „Das kann doch jedem mal passieren“, und das dritte Mädchen schließlich erzählt eine Geschichte zum Thema „Sie sollte es nicht verraten, aber sie hats trotzdem getan“. Kein Junge rückt derartige Aspekte in das Zentrum seiner Erzählung.
- Es gibt eine – zahlenmäßig allerdings nicht gut zu sichernde – Tendenz, daß Mädchen eher dazu neigen, den Vorfall unter moralischen Gesichtspunkten zu bewerten, wie z.B. in dem folgenden Ausschnitt:

(1) Das finde ich nich richtig --
weil m wenn was runterfällt da kann man ja nichts dafür
un außerdem - is man ja auch nich sehr únschuldig -- ne?
07-113-09

Die Erklärungen schließen sich gegenseitig nicht aus. Im Gegenteil: Da sie Erklärungen von jeweils unterschiedlichem Status sind, ist es sehr plausibel, daß sie alle ihren explanativen Anteil an den Befunden haben.

Viele Beobachtungen sprechen jedenfalls dafür, daß Mädchen offensichtlich schon im Alter von 7 Jahren stärker auf die soziale Wahrnehmung und Verbalisierung zwischenmenschlicher Beziehungen und Konflikte orientiert sind als Jungen.⁴²

Wir werden im Zusammenhang mit der Entwicklung der Diskursmuster (siehe Kap. 9.2.3) über weitere geschlechtstypische Befunde zu berichten haben.

⁴² Da wir diese informellere Untersuchung zum geschlechtstypischen Erzählverhalten lange nach Abschluß der statistischen Auswertungen vorgenommen haben, konnten wir einen möglichen Zusammenhang zwischen den von Mädchen bevorzugten sozialkognitiv relevanten Komponenten der Erzählungen und dem Niveau der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nach Selman nicht mehr überprüfen.

5.3.4 Gibt es Zusammenhänge zwischen dem sozialkognitiven Entwicklungsstand des Kindes und Merkmalen seiner Erzählung?

Eines der zentralen Anliegen der Ausgangsstudie lag in der Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen verschiedenen erzählerischen Variablen und dem nach Selman / Jacquette (1977) ermittelten Niveau der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. Hier läßt sich zusammenfassend sagen, daß ein derartiger Zusammenhang auf statistischer Basis nicht verlässlich nachgewiesen werden konnte. Das ist irritierend insbesondere unter dem Gesichtspunkt, daß wir nicht nur die rein quantitativ definierten Variablen wie Sagen, Wissen und Erzählfreudigkeit (siehe Kap. 5.1) überprüft haben, sondern auch erzählerische Elemente, die in einem so engen inhaltlichen Zusammenhang zur sozialkognitiven Fähigkeit der Perspektivenübernahme stehen, daß man im Fall der Bestätigung eines Zusammenhangs sogar hätte argumentieren können, es sei die notwendige Unabhängigkeit in der Definition der Variablen verletzt worden: die „Orientierungen“ in den Erzählungen der Kinder, also – grob gesagt – jene Hintergrundinformationen, die das Kind auf den Zuhörer orientiert zum besseren Verständnis gibt, und die „mentalen Akte“ („*internal responses*“ in der Terminologie der *storygrammar* (Stein / Glenn 1979)). Die Tatsache, daß hier kein Zusammenhang nachzuweisen war, könnte allerdings mit dem seltenen Auftreten dieser erzählerischen Elemente in den Diskursen unserer Kinder überhaupt zusammenhängen. Auch ein in der Literatur berichteter Zusammenhang zwischen Alter und Orientierungen (Kernan 1977:31; Haslett 1986; Boueke / Schüle in et al. 1995) ließ sich übrigens nicht nachweisen.

Im Gegensatz zu dem Befund bei den Orientierungen ist die Prädikation von Alter und Situation auf das Auftreten von mentalen Akten als dichotomisierte Variable (Benutzt mindestens einen mentalen Akt vs. benutzt keinen mentalen Akt) zwar nicht sehr groß, aber signifikant. Der Anteil des Alters an dieser Vorhersagbarkeit ist aber sehr gering, so daß sich die einschlägigen Ergebnisse aus der *storygrammar* (Stein / Glenn 1979) auf der Basis der sehr viel komplexeren und interaktiv fundierten Erzählleistungen unserer Kinder nicht bestätigen ließen.

Es ist also zu all diesen Befunden zusammenfassend das gleiche zu sagen, das oben im Zusammenhang mit dem unerwarteten Bild der Verteilung von Informationseinheiten bereits formuliert wurde: Kontextunabhängig auszählbare Kategorien sind offensichtlich zu krude, Variablen zu schlecht zu isolieren, um Diskursentwicklung unter interaktiver Konstitution und natürlicher Komplexität der Daten zu erfassen. Umgekehrt – so muß man daraus allerdings wohl schließen – folgt aus dem uneindeutigen Bild, das unsere quantitativen Befunde teilweise liefern, daß klare und eindeutige Alters- oder vergleichbare Effekte, die mithilfe statistischer Methoden

ermittelt wurden, nur auf Kosten einer Ausblendung des interaktiven Charakters und der natürlichen Komplexität von Alltagskommunikation gewonnen werden konnten. Angesichts der prinzipiell interaktiven Konzepte von Entwicklung und Diskurs, die wir zugrundelegen, können wir einen derartigen Preis nicht bezahlen.

Wir schließen damit die ausschnittweise Präsentation der unter kognitiv orientierten Fragestellungen und mithilfe quantitativer Verfahren gewonnenen Befunde hier ab und wenden uns der methodologischen Fundierung des damit nahegelegten alternativen Analysezugangs zu.

Teil III

Mikroanalytische Rekonstruktion

Vorbemerkung

Die nachfolgenden Untersuchungen setzen unmittelbar an den Ergebnissen der soeben skizzierten quantitativen Auswertungen an. Aus diesen Ergebnissen läßt sich zusammenfassend gesagt folgendes Fazit ziehen: Entscheidend für die Entwicklung von Diskursfähigkeiten im untersuchten Bereich ist offensichtlich ein Zusammenspiel von situativen bzw. interaktiven Bedingungen mit Entwicklungsfaktoren. Wie diese jeweiligen Faktoren im einzelnen aussehen und wie dieses Zusammenspiel in seiner Wirkungsweise konkret zu beschreiben ist, muß noch ermittelt werden. Als das erfolgversprechendste Verfahren der empirischen Einlösung bietet sich dazu ein mikroanalytisch-rekonstruktives Verfahren an, weil die z.T. un-deutlichen Befunde der statistischen Auswertungen gezeigt haben, daß die unabhängigen Variablen nicht hinreichend trennscharf zu isolieren und die gemessenen abhängigen Variablen in ihrer Kontextunabhängigkeit und Statik offensichtlich nicht angemessen waren, um das subtile Zusammenspiel von Interaktions- und Entwicklungsfaktoren zu erfassen.

Die mikroanalytische Detailuntersuchung vollständiger Gespräche ermöglicht Erkenntnisse, die prinzipiell mit keinem der im Rahmen der statistischen Auswertung eingesetzten Erklärungsmittel zu erreichen sind. Mit dem Nachzeichnen der Mikrointeraktion zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn lassen sich Prozesse und Strukturen aufdecken, die das aus der Perspektive der statistischen Auswertung oftmals explanativ unzugängliche Erzählverhalten der Kinder in seiner interaktiven Funktionalität aufscheinen und damit erklärbar werden lassen. Für die intendierte Zusammenführung entwicklungs- und interaktiv bedingter Erklärungsfaktoren ist eine solche Einsichtnahme in die Feinstrukturen der ErzählerIn-ZuhörerIn- bzw. Kind-Erwachsenen-Interaktion unerlässlich.

Ein solches Vorhaben ist dabei allerdings in doppelter Hinsicht auf methodische Vorarbeiten angewiesen: Zum einen bedarf es einer Explizierung der theoretischen Orientierung und der empirischen Analyseprinzipien, wenn die mikroanalytische Untersuchung von Interaktionsprozessen zu intersubjektiv nachprüfbar methodisch kontrollierten Ergebnissen führen soll. Zum anderen verlangt auch die feinanalytische Nachzeichnung vollständiger Gesprächsverläufe – schon in Anbetracht der zu untersuchenden Datenmenge (siehe Kap. 4) – analytische Abkürzungsverfahren, die es erlauben, fallspezifisch ermittelte Ergebnisse fallübergreifend anzuwenden, zu erproben und weiterzuentwickeln.

Dieser doppelte Beschreibungsbedarf soll in den folgenden Kapiteln aufgefangen werden: Zunächst stellen wir den Ansatz der ethnomethodologischen Konversationsanalyse dar, weil dieser Ansatz am vielversprechendsten erscheint, um eine methodische Grundlegung der angestrebten Analysen sicherzustellen (siehe Kap. 6). Auf der Basis dieser Grundlegung

lassen sich sodann die Umriss eines Beschreibungsmodells für Erzählungen in Gesprächen skizzieren, das sowohl eine Ökonomisierung des Analyseaufwandes als auch die angestrebte Integration von Interaktions- und Entwicklungsfragestellungen ermöglicht (siehe Kap. 7).

6 Methodische Grundlagen: Ethnomethodologische Konversationsanalyse

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse ist innerhalb der Linguistik im weiten Bereich der Untersuchung gesprochener Sprache bzw. der Gesprächsanalyse immer einflußreicher geworden. In ihren Analyseprinzipien und ihrer theoretischen Fundierung kann sie – insbesondere in Abgrenzung zum unübersichtlichen Bereich gesprächsanalytischer Arbeiten generell – allerdings noch nicht unbedingt zum eingeführten Methodeninventar gezählt werden. Da die Analyseprinzipien der Konversationsanalyse und ihre theoretische Fundierung für die nachfolgenden Analysen zentral sind, erscheint es deshalb geboten, die Konversationsanalyse unter Ein-schluß ihres Begründungszusammenhangs, der Ethnomethodologie, kurz darzustellen⁴³.

Die Ethnomethodologie ist ein kritisches Paradigma der Sozialwissenschaften. Sie macht die Organisation des Alltags zu ihrem Gegenstand. Dieser wird definiert als der Alltag der Mitglieder (members) einer sozialen Gemeinschaft. Seine Organisation erfolgt in der Interaktion unter Anwesenden (*face-to-face interaction*) durch Routineaktivitäten, deren Geordnetheit zwar dem wissenschaftlichen Beobachter, nicht aber den TeilnehmerInnen selbst als Regularität bewußt ist. Vielmehr sind diese – in der Analyse herauszubringenden – Regularitäten die (Ethno)Methoden, mithilfe derer die Mitglieder die zugrundeliegenden „Probleme“ – Organisationsaufgaben – lösen. Die soziale Realität des Alltags erscheint deshalb im Sinne einer Vollzugswirklichkeit (*accomplishment*), innerhalb derer diese soziale

⁴³ Die folgende Skizze konzentriert sich auf eine grobe allgemeine Charakteristik der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und ihre Relevanz für die vorliegende Studie. Es geht also nicht darum, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand in seiner Differenziertheit und in seinen jeweiligen Weiterentwicklungen zu geben (vgl. dazu z.B. Boden / Zimmermann (eds) 1991; Drew / Heritage (eds) 1992 und Überblicksartikel von Bergmann 1994 und Heritage 1995).

Realität rückbezüglich immer wieder als solche hervorgebracht werden muß⁴⁴.

Die Konversationsanalyse erprobt diese ethnomethodologische Einstellung am Beispiel der sprachlichen Interaktion und entwickelt sie weiter. Die eigenständige Ausprägung dieser Forschungsrichtung beginnt mit den in den frühen 60er Jahren einsetzenden Untersuchungen von Harvey Sacks, die vor allem in den jetzt zugänglichen, posthum herausgegebenen *Lectures on conversation* dokumentiert sind (vgl. Sacks 1992). Darauf aufbauend entwickelte sich die Schule der kalifornischen Konversationsanalyse (*Conversation Analysis*), deren prominenteste Vertreter neben Sacks u.a. Emanuel Schegloff, Gail Jefferson, Roy Turner und Jim Schenkein sind⁴⁵.

Der ethnomethodologischen Grundlegung folgend wird die soziale Gesprächsrealität nicht als eine abgeschlossene, unabhängige, irgendwo „hinter“ oder „über“ den TeilnehmerInnen (participants) liegende Struktur aufgefaßt. Vielmehr wird angenommen, daß sie in der Interaktion lokal, in dem Moment und an der Stelle der aktuellen Interaktion durch diese Interaktion selbst- und rückbezüglich hervorgebracht wird.

Auf die Beschreibung von Sprache übertragen bedeutet dies, daß die situative, institutionelle bzw. kulturelle Determination von Sprachverhalten, also die „soziolinguistischen“ Regeln, die vermeintlich die Sprachproduktion in bestimmten Kontexten bestimmen, nicht korrelativ behandelt werden können. Vielmehr werden sowohl dieser Kontext und das Sprachverhalten als auch die sie verbindenden Regeln selbst so verstanden, daß sie immer genau im Moment der jeweiligen Interaktion (wieder)hervorgebracht bzw. (wieder)hergestellt werden müssen. Die in der quantitativ ausgerichteten Soziolinguistik übliche Behandlung von Sprachverhalten und Situation im Sinne unabhängig beschreibbarer Kategorien kann entsprechend nicht mehr Analysegrundlage sein. Die Konversationsanalyse ist nicht darauf gerichtet, herauszufinden, in welcher Weise Kontextbedingungen das Sprachverhalten prägen, sondern in welcher Weise der Kontext im Sprachverhalten selbst (re)produziert wird.

Für die mikroanalytische Orientierung der Analyse von Erzählvorgängen zwischen Erwachsenen und Kindern in systematisch unterschiedlichen Situationen wird diese Einsicht in die Vollzugswirklichkeit der sozialen In-

⁴⁴ Als *spiritus rector* der Ethnomethodologie ist Harold Garfinkel anzusehen (vgl. insbesondere Garfinkel 1967). Als eine neuere Darstellung über die Ethnomethodologie Garfinkels vgl. Heritage (1984).

⁴⁵ „klassischen“ Arbeiten der Konversationsanalyse sind in den Sammelbänden Gumperz / Hymes (eds) (1972), Sudnow (ed) (1972), Schenkein (ed) (1978) und Psathas (ed) (1979) dokumentiert. Im deutschsprachigen Bereich haben vor allem Kallmeyer / Schütze (1976), Bergmann (1981) sowie Streeck (1983) über die Konversationsanalyse informiert.

teraktion unmittelbar relevant. Die in Kap. 5 dargestellten quantitativen Auswertungen sahen sich aus meßtechnischen und methodischen Gründen dazu gezwungen, das Alter der TeilnehmerInnen und damit auch die Kategorien „Erwachsener“ bzw. „Kind“ sowie die verschiedenen Situationstypen („formell“ vs. „informell“) als unabhängige Variablen zu konzipieren, um Korrelationen mit den zu erhebenden Sprachdaten vornehmen zu können.

Demgegenüber konzipieren konversationsanalytische Studien derartige den „Kontext“ der Erzähl- und Zuhörvorgänge maßgeblich definierende Kategorien im Sinne von interaktiv hervorgebrachten Leistungen. Wir können damit z.B. danach fragen, wie überhaupt die sozialen Rollen „Erwachsener“ und „Kind“ in der Interaktion sprachlich (wieder)hergestellt werden und auf welche Weise formelle oder informelle Gesprächsrahmungen im Gespräch selbst (re)produziert werden. Derartige Fragen mußten innerhalb der quantitativen, auf die Bestätigung erwarteter Zusammenhänge gerichteten Auswertungen aus prinzipiellen Gründen außerhalb der Reichweite der Analyse liegen. Die mikroanalytische Vorgehensweise fokussiert in ihrer Betonung der Vollzugswirklichkeit demgegenüber auf die Entdeckung zuvor eher unauffälliger, zumeist gerade nicht erwarteter Regularitäten. Daß z.B. Erwachsene in systematischer Weise ihr Zuhörerverhalten je nach antizipiertem Entwicklungsstand ihres jeweiligen kindlichen Erzählers variieren und damit die sozialen Kategorien „Kind“ bzw. „jüngeres / älteres Kind“, „Jugendlicher“ maßgeblich in der Interaktion relevant werden lassen, stellt einen Befund der empirischen Mikroanalysen dar (siehe dazu ausführlich Kap. 10), der in dieser Systematik zu Beginn der Untersuchungen nicht prognostizierbar war.

Wir betrachten derartige Regularitäten im Sinne der Konversationsanalyse als Bestandteil jener (Ethno)Methoden, die die Beteiligten zur lokalen Produktion der sozialen Realität (in diesem Fall: Erwachsenen-Kind-Interaktion) systematisch und regelhaft verwenden, ohne daß ihnen dazu diese Methoden als solche bewußt wären. Im Gegenteil – so hat die Konversationsanalyse stets betont (vgl. z.B. Schegloff / Sacks 1973:290) – muß man von einer prinzipiellen Nichthintergebarkeit dieser Methoden im Vollzug ausgehen. Sie sind – wie Garfinkel formuliert – für den Laien in einem strikten Sinne „uninteressant“ (vgl. Garfinkel 1967:7ff). Nur der ethnomethodologisch eingestellte Gesprächsbeobachter erreicht durch seinen konsequent distanzierten Blickwinkel – Draufsicht statt Teilnahme – und seine spezifische Methodik der intensiven, vielfach wiederholten Mikroanalyse scheinbar trivialer Abläufe eine Bewußtmachung und Explikation dieser Methoden.⁴⁶

⁴⁶ Der Hinweis auf die Vollzugswirklichkeit impliziert auch die Antwort auf die oben (4.2.) thematisierte Frage nach der methodologischen Rechtfertigung unserer

Das Interesse ist dabei das einer rein formal orientierten Beobachtung. Intuition, Intention und alle anderen intrapsychischen Faktoren werden nach Möglichkeit ausgeklammert. Es interessieren nur die formalen und interaktiven Strukturen der sinnlich wahrnehmbaren, zumeist sprachlich kodierten Oberflächenmanifestationen. „Psychisches“ im weitesten Sinne wird deshalb nur relevant für die Analyse, wenn und sofern es sich auf der Oberfläche des Diskurses sinnlich wahrnehmbar manifestiert – als interaktive Hervorbringung sozialer Realität. Niemals wird gefragt: „Was will der Sprecher sagen?“, sondern immer: „Welches sind die Funktionen und Leistungen, die dieses Phänomen in seiner konkreten sprachlichen Form für die aktuelle Interaktion erfüllt bzw. erbringt?“. Niemals wird entsprechend nach dem Wesen der untersuchten Einheit gefragt. Die die Untersuchung leitende Frage heißt stets: „How does it work?“ (Jefferson 1982). Die Konversationsanalyse erreicht durch diese extreme Fixierung auf die manifeste Oberfläche sinnlich wahrnehmbarer Daten eine innerhalb der Gesprächsanalyse nahezu einzigartige Striktheit des Empiriebezuges⁴⁷.

Zwischen dem ethnomethodologischen Begründungsrahmen der Konversationsanalyse und ihrer konkreten Analysepraxis macht sich allerdings ein vielfältiger Theoriebedarf bemerkbar; die sich für das Gespräch als dem zentralen Untersuchungsgegenstand aus der Analysepraxis implizit ergebenden theoretischen Annahmen und Konstrukte werden in der Regel als solche nicht expliziert⁴⁸. Daraus resultiert auch das Fehlen eines detaillierten Methodenkanon der Konversationsanalyse: Die „Entdeckungs- und Rekonstruktionsprozedur“ ist abgesehen von allerdings sehr grundlegenden Hinweisen zum praktischen Vorgehen (s.u.) nicht weiter operationalisierbar. Die Konversationsanalyse neigt dazu, darin nicht einen Mangel, sondern die Konsequenz ihrer ethnomethodologischen Grundannahmen zu sehen und weiterhin darauf zu verweisen, daß die untersuchungsprakti-

Datenerhebung: Unter der Perspektive dieser „analytischen Mentalität“ (s.u.) fragen wir grundsätzlich nach der je spezifischen sozialen Realität, die durch die untersuchte Interaktion hergestellt wird, und nicht mehr nach der Typizität von Situationen und damit von Datenerhebungen. Die Beteiligten an den von und aufgezeichneten Gesprächen kontextualisieren ihre Interaktionen musterhaft als Varianten von Kind-Erwachsenen-Interaktion, ohne daß ihnen dieser Vorgang zugänglich wäre und ohne daß sie ihn mithin im Sinne vermeintlicher Untersuchungsziele steuern könnten.

⁴⁷ Vergleichbar in dieser Hinsicht ist allenfalls die Methodik der „objektiven Hermeneutik“ (Oevermann et al. 1979). Hinweise auf diese Parallele aus konversationsanalytischer Perspektive bei Bergmann (1985); (1987); Hausendorf (1992a); Schmitt (1992).

⁴⁸ Hierin ist die Quelle für eine Reihe von Mißverständnissen und Kontroversen zu sehen, die sich z.B. innerhalb der deutschsprachigen Rezeption der Konversationsanalyse in den letzten ca. 15 Jahren ergeben haben (vgl. etwa die These vom „geheimen Positivismus“ der Konversationsanalyse bei Flader / von Trotha 1988 und die Replik bei Hausendorf 1992b).

sche Umsetzung nur über das Studium einschlägiger Untersuchungen selbst gewonnen werden könne (vgl. dazu z.B. Bergmann 1981:15f).

Der ethnomethodologischen Grundeinstellung entspricht so eine „analytic mentality“ (Schenkein 1978), die sich in jeder thematisch neuen Untersuchung auch neu zu bewähren hat: Die konkreten Kategorien der Analyse sind aus der Analyse selbst her- und abzuleiten. Vorgegebene Kategorienrahmen müssen demgegenüber der Analyse und dem jeweiligen Material äußerlich bleiben.

Die Orientierung an der Forschungsrichtung der Konversationsanalyse liefert somit nicht etwa schon die konkreten Analysekategorien und -mittel, die wir für die Mikroanalysen unseres Korpus – auch schon aufgrund des Umfangs der Materialien (s.o.) – dringend benötigen. Eher steigert die konversationsanalytische Orientierung den Anspruch, der an die Entwicklung dieser Kategorien zu stellen ist, insofern diese Kategorien gewissermaßen aus der Beschäftigung mit den Daten selbst erst zu gewinnen sind.

Wie bereits weiter o. bemerkt, verlangt diese Maxime auch hier wieder eine strikte Distanzierung von den in der quantitativen Analyse eingesetzten Beschreibungsparametern: Die Frage lautet z.B. nicht (mehr): „Wie verhalten sich ErzählerIn und ZuhörerIn in der formellen vs. informellen Situation?“, sondern: „Auf welche Weise wird der Situationsrahmen innerhalb der ErzählerIn-ZuhörerIn-Interaktion von den Beteiligten überhaupt hergestellt?“. Die Mikroanalysen fokussieren somit auf den generativen bzw. konstruktiven Aspekt der sprachlichen Interaktion – der sich aber wiederum nur aus der Analyse entsprechender Daten gewinnen läßt. Insofern verdichten sich innerhalb konversationsanalytisch orientierter Beschreibungsrahmen immer schon Ergebnisse empirischer Analysen.

Unser Beschreibungsformat (siehe Kap. 7) beruht deshalb auf Ergebnissen umfangreicher Detailanalysen, die dann aber zum Zweck der Ökonomisierung und Systematisierung der weiteren Analysen in die Form eines allgemeinen Beschreibungsmodells für Erzählungen in Gesprächen gebracht wurden. Diese Transformation empirischer Ergebnisse in modellorientierte Differenzierungen stellt gleichwohl einen eigenständigen Arbeitsschritt dar, der innerhalb der Konversationsanalyse in der Regel nicht geleistet wird und neben originär konversationsanalytischen insbesondere linguistische Beschreibungskategorien verlangt.

Zu den grundlegenden konversationsanalytischen Maximen des praktischen Vorgehens gehört es, von Gesprächen auszugehen, die in (möglichst) natürlichen Situationen stattgefunden haben, mit elektromechanischen Mitteln aufgezeichnet und genauestens transkribiert wurden. Dabei stellt die Transkription bereits einen wesentlichen Analyseschritt dar (vgl. Bergmann 1985). Es wird jeweils eine sehr kleine, klar definierte Erscheinung an einer großen Menge von Material bearbeitet (vgl. Schegloff 1972, der mehrere hundert Telefongespräche untersucht), oder es wird eine radikal begrenzte Materialmenge möglichst exhaustiv erfaßt (vgl. Goodwin

1995, der einen einzigen Satz untersucht). Dabei wird mit kriminalistisch anmutender Akribie versucht, auch kleinste Merkmale zu beschreiben; dazu gehören paralinguistische, teilweise auch nonverbale, Phänomene, die mitnotiert und in ihrer Funktionalität zu ermitteln gesucht werden.

Die zentrale Untersuchungseinheit ist der *turn*. Das ist die einzelne Äußerung eines Sprechers zwischen Vorgänger- und Folgeäußerung eines anderen Sprechers. Ein *turn* muß nicht unbedingt mit syntaktischen Einheiten oder Sprechakten zusammenfallen. Der *turn* ist in sich strukturiert (vgl. Sacks / Schegloff / Jefferson 1978:36).

Als steuernder Grundmechanismus des Gespräches wird eine Maschinerie der Gesprächsorganisation angenommen. Sie besteht aus einer Menge von Regeln und Regelsystemen, die jeweils lokal operieren (vgl. Sacks / Schegloff / Jefferson 1978:49), d.h. sie treten immer kurzfristig an genau der Stelle des Gespräches in Kraft, an der eine organisatorische Aufgabe – ein Problem – zu lösen ist. Diese Regeln sind kontext-frei, d.h. sie können als Regeln abstrakt beschrieben werden, aber sie sind auch kontext-sensitiv, insofern ihre Anwendung in jeweils spezifischer Konstellation Kontext herstellt (vgl. Sacks / Schegloff / Jefferson 1978:9).

Das vielleicht bestuntersuchte Produkt dieser Maschinerie sind Paarsequenzen (*adjacency pairs*). Ihr Vorkommen ist bedingt durch die konditionelle Relevanz, die Zugzwänge, die manche Äußerungen auf die Art der anschließfähigen Folgeäußerung ausüben. Wenn ein erster Zug auftritt, sind bestimmte andere Einheiten zu erwarten (vgl. Schegloff 1972:364): Frage → Antwort (bzw. Erwiderung), Vorwurf → Rechtfertigung, Gruß → Gegengruß; Einladung → Annahme / Ablehnung. Dies gilt sowohl für einzelne Äußerungen, wie bei Paarsequenzen, als auch für größere Gesprächseinheiten, wie etwa für Erzählungen. Wenn jemand sagt: „Ich bin eben einem Bankräuber begegnet“ oder: „Du warst doch dabei, als die Bank ausgeraubt wurde“, dann *muß* eine Erzählung folgen (oder – wie bei anderen Zugzwängen auch – ihr Ausbleiben begründet werden). Aus den konditionellen Relevanzen ergeben sich für die Beteiligten Zugzwänge, die im Verlauf des Gespräches eingesetzt, bedient, aber auch außer Kraft gesetzt werden können.

Diese originär konversationsanalytische Vorstellung von der Verkettung der einzelnen Gesprächszüge durch konditionelle Relevanzen bzw. durch Zugzwänge stellt für unser Beschreibungsmodell eine Art *conditio sine qua non* dar: Die durch Zugzwänge etablierten Erwartbarkeiten – sowohl auf lokaler Ebene (z.B. von Paarsequenzen) als auch auf globaler Ebene (z.B. von Diskurseinheiten) – stellen den Klebstoff dar, der unser Beschreibungsformat im Sinne eines Sequenzmodelles der Abfolge von strukturellen Elementen zusammenhält (dazu im einzelnen u. 7.3).

Die durch Zugzwänge etablierten Erwartbarkeiten sind auch Grundlage der elementaren konversationsanalytischen Einsicht, daß die Herstellung von Strukturen in Gesprächen, die Lösung gesprächsorganisatorischer „Probleme“, prinzipiell eine gemeinsame Leistung der Gesprächsbeteiligten

darstellt. Die konversationelle „Arbeit“ der Organisation des Ablaufs einzelner Gesprächssegmente und damit der Etablierung von wechselseitig geteiltem „Sinn“ muß prinzipiell gemeinsam getan werden.⁴⁹ Die analytische Herauslösung eines der Beteiligten im Sinne der wissenschaftlichen Fragestellung ist also zunächst einmal nicht zulässig.⁵⁰

Die wechselseitigen Erwartbarkeiten fundieren ebenfalls das strikt sequentielle Analyse- und Repräsentationsverfahren, das zu den Prinzipien der Konversationsanalyse gehört: Für die – ethnomethodischen – Verfahren der Beteiligten zur Herstellung von Sinn stehen die kommunikativen Äußerungen nur in ihrer hör- und sichtbaren Gestalt, d.h. auch: nur in der Abfolge ihrer tatsächlichen Realisierung im Gespräch zur Verfügung. Eine desambiguierende Äußerung kann erst dann zur Vereindeutigung beitragen, wenn sie fällt. Das bedeutet, auch die rekonstruktive Analyse hat sich strikt an diese Sequentialität der aufeinander aufbauenden Zugzwänge zu halten (siehe Kap. 7.1).

Andere Bereiche, innerhalb derer das Funktionieren der Gesprächsmaschinerie untersucht und nachgewiesen wurde, sind etwa die Organisation von Reparaturen, Themengestaltung und Gesprächseröffnungen und -beendigungen (vgl. als Überblick Streeck 1983; Heritage 1995).

Die Gestalt der einzelnen *turns* im Gespräch wird jeweils durch „*recipient design*“ geprägt. Das ist die Ausrichtung oder der Zuschnitt einer Äußerung auf ihren jeweiligen Empfänger, der sich durch verschiedene Oberflächenmerkmale ausdrückt (vgl. Sacks / Schegloff / Jefferson 1978:43).

Das heuristische Verfahren der Konversationsanalyse ist von einer charakteristischen Dreischrittigkeit geprägt. Diese Dreischrittigkeit kennzeichnet auch den Beginn unserer mikroanalytischen Untersuchungen, aus denen das schon mehrfach erwähnte Beschreibungsmodell hervorgegangen ist.

Zunächst wird in einer mehr oder weniger zufälligen Weise geeignetes Material gesammelt und nach den jeweils untersuchungsleitenden Gesichtspunkten geordnet. Die genaue Transkription der zu untersuchenden Gesprächsabschnitte gehört zum ersten Arbeitsschritt, der auf die Entdeckung von Regelmäßigkeiten abzielt. Diese Regelmäßigkeiten sind vor Beginn der Untersuchungen nicht definiert, sie werden zum größten Teil vom Material selbst bestimmt. Dies bedeutet jedoch nicht, daß die Auswahl der Untersuchungsphänomene zufällig geschähe; das Entdecken ist durch die Fragestellungen der Analyse geleitet. Entsprechend galt die Entde-

⁴⁹ In diesem Sinn sprechen wir später (siehe Kap. 7) von „Jobs“, die erledigt werden müssen.

⁵⁰ Diese Einsicht stellt zunächst ein großes methodologisches Problem für jedes entwicklungsorientierte Analyseziel dar: siehe Kap. 7.1.

ckungsaufmerksamkeit in unseren Studien zunächst den Mustern und Regularitäten der Erzählinteraktion.

Im zweiten Untersuchungsschritt werden die beobachteten Phänomene gesammelt und geordnet. Es wird versucht, den „Problemen“ (s.o.) auf die Spur zu kommen, für die das beobachtete Verhaltensmuster die Lösung darstellt. Dies bedeutet eine Zuspitzung der Fragestellung und eine geschärfte Konzentration des analytischen Blicks auf die gesuchten Regelmäßigkeiten.

Im dritten Schritt erfolgt die Betrachtung des Phänomens am gesamten zur Verfügung stehenden Untersuchungsmaterial. Die Perspektive verändert sich von der exemplarischen Tiefenuntersuchung einiger weniger Beispiele zu der selektiven Erfassung des Gegenstandes an größtmöglichen Datenmengen. Dabei wird eine Kollektion der beobachteten Interaktionsphänomene mit dem Ziel erarbeitet, die im ersten Schritt beobachteten Regularitäten und ihre Erklärungen zu untermauern bzw. zu korrigieren. Das Ergebnis sind möglichst ausnahmslos geltende Regelformulierungen über die Beobachtungsphänomene.

Derartige Regelformulierungen liefern die Grundlage für unser Modell der Beschreibung von Erzählinteraktion. Neben den skizzierten konversationsanalytisch motivierten Anforderungen hat dieses Modell – der Anlage der Gesamtstudie folgend – aber auch genuin entwicklungstheoretisch motivierte Anforderungen zu erfüllen. Welche das sind und in welcher Weise beide Typen von Anforderungen innerhalb eines Modells berücksichtigt werden können, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

7 Ein Modell zur Beschreibung von Erzählinteraktion

7.1 Interaktions- und entwicklungstheoretische Anforderungen

In der entwicklungsorientierten Theorienbildung hat die Berücksichtigung der grundsätzlich interaktiven Konstituiertheit (kinder)sprachlicher Äußerungen – zumindest soweit sie dialogisch sind – bisher kaum systematische Berücksichtigung gefunden (siehe Kap. 3). Neben Gründen, die mit der Eigendynamik zu tun haben, die die Zugehörigkeit zu Disziplinen und Schulen entwickelt, und der Tatsache, daß sich die Variable „Alltagsinteraktion“ experimenteller Manipulation weitgehend entzieht (siehe Kap. 5), mögen methodische Schwierigkeiten dafür mitverantwortlich sein, die automatisch entstehen, wenn man die interaktive Konstituiertheit der Daten in einer Entwicklungstheorie ernsthaft zu berücksichtigen versucht.

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse hat uns nämlich erstmals auf empirische Weise vor Augen geführt, in welchem striktem Sinn interaktive Strukturen als ein Gegenstand *sui generis* zu analysieren sind. Wir haben zu sehen gelernt (siehe Kap. 6), daß

- interaktive Strukturen grundsätzlich von beiden (allen) beteiligten Kommunikationspartnern gemeinsam hervorgebracht werden,
- interaktive Strukturen wie ein formaler Mechanismus auf der manifesten Oberfläche des verbalen und sonstigen Interaktionsgeschehens operieren,
- interaktive Strukturen strikt sequentiell und prozessual zu repräsentieren sind.

Diese Merkmale, die in der Analyse von Interaktionsdaten Erwachsener immer wieder nachgewiesen wurden, bringen zunächst erhebliche methodische Schwierigkeiten, wenn man sie in der Spracherwerbsforschung ernst nimmt. Das soll im folgenden für jeden dieser Punkte kurz gezeigt werden.

Interaktion als gemeinsame Hervorbringung

Die strukturellen Untersuchungseinheiten werden durch die Dyade geliefert, nicht durch das Kind allein. Sprachlich-kommunikative Leistungen bzw. Fähigkeiten, deren Entwicklung Gegenstand der jeweiligen Untersuchung ist, sind in Interaktionsdaten als solche nicht unmittelbar gegeben, weil man stets von Hervorbringungen der Erwachsenen-Kind-Dyade auszugehen hat. Die in den Hervorbringungen des Kindes jeweils zum Ausdruck kom-

mende *Leistung* oder *Fähigkeit* kann also nicht umstandslos dem Konto des Kindes allein gutgeschrieben werden.⁵¹

Diese Bedingung läßt sich nicht einfach durch die Fokussierung auf kleine, vom Kind produzierte grammatische oder semantische Einheiten unterlaufen: Goodwin (1995) hat z.B. nachgewiesen, daß auch der Satz, der ja im Normalfall als *turn* nur eines Sprechers erscheint, interaktiv konstituiert ist.

Wir haben zudem empirisch festgestellt (siehe Kap. 10), daß der Zuhörer an der Lösung aller narrativer Teilaufgaben systematisch beteiligt ist. Diese Teilaufgaben können statt vom Erzähler von Fall zu Fall auch vom (erwachsenen) Zuhörer sogar gänzlich *übernommen* werden. Mit anderen Worten, es gibt Kindererzählungen, die fast vollständig vom erwachsenen Zuhörer durchgeführt werden, obwohl das Kind die Erzählerrolle behält – es sich in diesem Sinne also um kindliche Daten handelt (vgl. Hausendorf / Quasthoff 1989 und 1992a).

Den Entwicklungsforscher interessiert aber natürlich letztlich die Leistung bzw. die Fähigkeit des Kindes allein, und nicht die der Dyade. Die interaktive Konstituiertheit der Sprachproduktionsprozesse und damit der Daten wirkt sich entsprechend als ein lästiger Störfaktor aus:

[...] the data are limited in three ways: [...] Stories are commonly „jointly constructed“ by the teller and the audience [...]. The storyteller must monitor the reaction of the audience, responding to explicit and implicit questions about the setting, focus, or outcome of the story. Thus, the available corpora do not reflect spontaneous, interpersonal aspects of children`s narrative competence.
(Kemper 1984:100).

Die entscheidende Frage lautet also: Wie lassen sich aus der durch die Interaktionsdyade konstituierten strukturellen Einheit Anteile herauslösen, die fundiert als Beitrag des Kindes gewertet werden können, ohne daß die interaktive Konstituiertheit der Strukturen geleugnet würde? Die Beantwortung einer solchen Frage verlangt einen – in theoretischer wie empirischer Hinsicht – nicht zu unterschätzenden Aufwand.⁵² Nur in dem oben genann-

⁵¹ In der Spracherwerbsforschung wird dieses Problem nur selten explizit formuliert; vgl. aber Auwärter / Kirsch (1979b; 1984) und McTear (1985): „...conversational sequences are interactive units which are jointly constructed by the participants. For this reason it is impossible to separate out the contribution of any one of the participants independently of the other`s contribution.“ (McTear 1985:16)

⁵² Vgl. dazu auch die Vorstellung und Diskussion verschiedener allgemeiner Modelle der Analyse von Erwachsenen-Kind-Interaktion bei Wells / Montgomery / McLure (1979); Wells / Montgomery (1981); Wells (ed) (1981) / Drew (1981); McTear (1981).

ten Konzept von interaktiver Struktur dürfte aber letztlich die Chance liegen, Erwerbsmechanismen, die aus den diskursiven Regelmäßigkeiten der Erwachsenen-Kind-Interaktion hervorgehen, wirklich empirisch zu rekonstruieren.

Oberflächenorientierung

Die analytische Beschränkung auf die manifeste Oberflächenform schließt Modelle der kognitiven Repräsentation⁵³ interaktiver Strukturiertheit zunächst aus⁵⁴. Entwicklungsforschung ist aber zunächst in einem bestimmten Sinn weitgehend Kognitionsforschung, so daß aus diesem Merkmal interaktiver Strukturen eine weitere Schwierigkeit für eine Spracherwerbsforschung als Interaktionsforschung resultiert.

Sequentialität

Die strikte Sequentialität interaktiver Strukturen ist ein Derivat eines methodischen Prinzips der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, die die wechselseitige Orientiertheit der TeilnehmerInnen aufeinander auch in der strukturellen Analyse zu rekonstruieren hat: Die sequentielle Ordnung ist die einzige in diesem Sinne wahrnehmbare Strukturebene.

Diese strukturelle Bestimmung stellt aber Probleme auf der Ebene des Beschreibungsformats: Herkömmliche Strukturmodelle globaler Diskurs-einheiten wie z.B. Erzählungen oder Argumentationen sind im allgemeinen – aus Gründen der Repräsentation kognitiver Gegebenheiten – hierarchisch organisiert, ohne daß die strukturelle Repräsentation auf verschiedenen Hierarchieebenen mit einer formalen Operation verbunden wäre, die einen 'Pfad', also in gewisser Weise ein sequentielles Format der Strukturbeschreibung, liefern würde (vgl.z.B. van Dijk 1980; Rumelhart 1977; Quasthoff 1980a; Boueke / Schüle in et al. 1995).

In dieser Form sind die strukturellen Beschreibungsformate jedoch inkompatibel mit dem Sequentialitätsgebot interaktiver Strukturzusammenhänge, was wiederum einen erhöhten beschreibungstheoretischen Aufwand zur Folge hat.

Das Spannungsfeld zwischen der *interaktiven* Konstituiertheit der muttersprachlichen Erwerbsprozesse und der entsprechenden Daten einerseits und der entwicklungstheoretisch motivierten Fragestellung nach den je-

⁵³ Bekanntlich wenden sich die formalen Konversationsanalytiker massiv gegen kognitive bzw. mentale Konzepte – z.B. Intention – als Mittel oder Ziel der Interaktionsanalyse (siehe Kap. 6).

⁵⁴ Die Aufteilung der gegenwärtigen Forschungslandschaft der Linguistik in ein 'kognitives' und ein 'interaktives Lager' tut ein übriges, um zu verhindern, daß kognitive Modelle in die Interaktionsforschung integriert werden (und umgekehrt).

weils nur kindlichen Fähigkeitsniveaus andererseits läßt sich in erster Näherung auflösen, indem man aus den eben beschriebenen drei methodischen Schwierigkeiten Vorteile zieht. Diese Schwierigkeiten erscheinen dann geradezu als Bedingung der Lösung des globaleren Problems der interaktiv fundierten Triebkräfte von Diskursentwicklung.

Das Beschreibungsmodell, das zunächst in besonderer Weise auf die durch die interaktionstheoretische Orientierung gestellten Probleme reagiert (siehe Kap. 7.2), liefert gleichzeitig Antworten auf rein *entwicklungstheoretische* Anforderungen wie z.B. die, daß jeder entwicklungsorientierte Vergleich ein – nicht normativ gesetztes – *tertium comparationis* voraussetzt, das den beschreibungstechnischen Maßstab für die Feststellung entwicklungsbedingter Verschiedenheiten liefert. Wir gehen darauf zum Abschluß dieses Kapitels näher ein und nehmen dann auch die drei soeben genannten Punkte wieder auf (siehe Kap. 7.6).

7.2 Umriss des Modells

Das gemäß der skizzierten methodischen Anforderungen entwickelte Modell (vgl. Hausendorf / Quasthoff 1989; 1991) geht auf die Grundannahme zurück, daß sich das Erzählen in Gesprächen als die schrittweise Erfüllung erzählspezifischer Bedingungen interaktiver Natur beschreiben läßt. Wir fassen derartige Bedingungen in konversationsanalytischem Sinne als „Probleme“ auf: Das beobachtbare, zumeist sprachliche Verhalten von ErzählerIn und ZuhörerIn wird dann auf verschiedenen Ebenen als – gemeinsame – „Lösung“ dieser Probleme analysierbar (siehe Kap. 6). Anders formuliert: Wenn es zu einer narrativen Diskurseinheit kommt, *müssen* bestimmte Aufgaben von irgendwelchen TeilnehmerInnen irgendwie zu irgendeinem Zeitpunkt erledigt werden. Diese Aufgaben betreffen nicht nur die interne Abwicklung der narrativen Diskurseinheit selbst, sondern ebenso ihre Vor- und Nachbereitung.

Die Explizierung derartiger Aufgaben und ihrer sequentiellen Abfolge ergibt sich – gewissermaßen rückbezüglich – aus der empirischen Analyse der Lösungsverfahren selbst. Unser Modell ist entsprechend *strikt induktiv* auf der Basis eines breiten Datenmaterials konversationeller Erzählungen gewonnen worden⁵⁵. Es stellt somit nicht das Raster einer von Theorie oder Fragestellung vorab induzierten Erwartungsstruktur dar, die fast zwangsläufig einen selektiven Blick auf die Daten zur Folge hat. Vielmehr

⁵⁵ Hier wurden nicht nur die beschriebenen Daten (siehe Kap. 4) herangezogen, sondern auch das „Erzählungskorpus“ (vgl. Quasthoff 1980a), das „Sozialamtskorpus“ (vgl. Quasthoff 1980a) sowie veröffentlichte Erzählungen unterschiedlichster Provenienz (z.B. Labov / Waletzky 1967; Jefferson 1978).

ist es in seinen empirischen Dimensionen ein Kondensat unserer mikroanalytisch gewonnenen Ergebnisse zur sequentiellen Organisation narrativer Interaktion, das bei jeder neuen analytischen Aktivität – explizit und nachvollziehbar – geordnete Konzepte für die verschiedenen funktionellen Bedingtheiten sichert, die aufgrund der Komplexität dieses wissenschaftlichen Verarbeitungsprozesses ansonsten oft verloren gehen.

Über ein bloß analytisch relevantes Beschreibungsformat geht das Modell hinaus, indem es beansprucht, tatsächliche Regularitäten interaktiver Natur abzubilden, d.h. Erwartbarkeiten, an denen sich die TeilnehmerInnen selbst nachweisbar orientieren – auch und gerade dann, wenn sie diese Erwartbarkeiten im Einzelfall außer Kraft setzen und dies als Regelverletzung markieren.

Die Rekonstruktion erzählinteraktionsspezifischer Erwartbarkeiten kann auf verschiedenen Stufen der Aufgabenexplikation vorgenommen werden. Diese verschiedenen Stufen führen zu den drei Beschreibungsebenen des vorzustellenden Modells. Das Modell gliedert sich entsprechend in:

- interaktiv konstituierte Jobs oder Aufgaben,
- pragmatisch konstituierte Mittel und
- syntaktisch-lexikalisch konstituierte Formen.

Mit diesen drei Gliedern unseres Modells fokussieren wir auf jeweils unterschiedliche Aspekte des interaktiven Prozesses, und zwar

- bei den Jobs auf die *Dyade* bzw. die Gesamtheit der an der Interaktion Beteiligten,
- bei den Mitteln auf die einzelnen Beteiligten in ihrer *Sprecher-* bzw. in ihrer *Zuhörerrolle*,
- bei den Formen wiederum jeweils auf *SprecherIn* und *ZuhörerIn* getrennt.

Die drei Dimensionen unseres Modells beziehen sich außerdem jeweils auf unterschiedliche Bereiche der strukturellen Konstitution des interaktiven Geschehens, und zwar

- bei den Jobs bzw. Aufgaben auf die Ebene der gemeinsam hergestellten interaktiven Struktur;
- bei den Mitteln einerseits auf die
 - globalsemantisch bestimmten Textstrukturen mit der Ebene der semantischen Kohärenz und andererseits auf die
 - handlungsorientierten Züge mit der Ebene der interaktiven Organisation;
- bei den Formen auf die Ebene der sprachlichen Oberfläche.

Schon diese wenigen Andeutungen zum globalen Aufbau des dreigliedrigen Modells (zu den Einzelheiten s.u.) machen deutlich:

- Die analytische Grundeinheit des narrativen Diskurses bezieht sich jeweils auf eine von SprecherIn und ZuhörerIn *gemeinsam* zu lösende Aufgabe: den Job, der von beiden zu erledigen ist.
- Aus dieser Rahmensetzung leiten sich auf Mittelebene die jeweils pragmatisch bestimmbaren Handlungszüge der einzelnen TeilnehmerInnen ab, die inhaltlich jeweils Anteile zur Erledigung der globalesemantischen Aufgabe beisteuern (mittels sogenannter *textsemantischer Elemente*).
- Die sprachlichen Formen der jeweiligen Äußerungen haben als Input somit sowohl die interaktionsorganisatorische als auch die globalesemantische Charakteristik des entsprechenden Zuges.

Die strukturelle Integration des verbal-interaktiven Prozesses ist somit auf der Ebene der Mittel angesiedelt. Hier konstituiert sich die sequentielle Regelmäßigkeit des Aufbaus der diskurseinheitsspezifischen inhaltlichen Struktur im organisatorischen Rahmen des Zusammenspiels lokaler und globaler Zugzwänge.

Aus dieser Position der Mittel innerhalb des funktionellen Gesamtgefüges des Modells folgt einerseits, daß diskursive Strukturprinzipien jeweils den interaktiv bestimmten Jobs verpflichtet sind – es sind immer nur Mittel zur Erledigung einer ganz bestimmten interaktiven „Arbeit“. Andererseits ist abzuleiten, daß die Mittel intern eine stets doppelseitige Struktur besitzen: Zum einen sind es konversationelle Züge, die ihren Stellenwert innerhalb der sequentiellen Regelmäßigkeit konditioneller Relevanzen haben und in ihrem Zusammenspiel die interaktive Organisation der jeweiligen Aktivität bewirken. Dieses Zusammenspiel von lokalen und globalen Zugzwängen und den Möglichkeiten ihrer Bedienung ist nicht notwendigerweise spezifisch für bestimmte Diskurstypen, sondern stellt zumindest teilweise ein Inventar allgemeiner Ordnungsprinzipien für die Organisation jedweder Interaktion dar⁵⁶.

⁵⁶ Das gilt z.B. in besonderer Weise für die sogenannten Paarsequenzen – lokal operierende Zugzwänge – wie Frage - Antwort, Gruß - Gegengruß, Vorwurf - Rechtfertigung (siehe Kap. 6).

Zum anderen sind es *textsemantische Elemente*, die in ihrem Zusammenspiel die diskurseinheitsspezifische Abwicklung inhaltsstruktureller Muster leisten. Die zahlreichen Arbeiten, die sich der Strukturbeschreibung von Diskurstypen wie Erzählungen, Argumentationen, Wegauskünften etwa widmen (siehe Kap. 3), explizieren Regelmäßigkeiten zumeist auf dieser Beschreibungsebene, ohne dabei im allgemeinen die Bedingtheit dieser strukturellen Aktivitäten in ihrem Zusammenspiel mit den übrigen Aktivitäten zu beleuchten, die durch die Analysebrille unseres Modells immer in den Blick zu nehmen sind.

7.3 Drei unterschiedliche Beschreibungsebenen

Auf einer global-strukturellen Beschreibungsebene sind jene erzählspezifischen interaktiven Bedingungen angesiedelt, die stets – in welcher Weise und durch wen auch immer – erfüllt werden müssen, wenn es überhaupt zu einer Erzählung im Gespräch kommen soll. Diese Bedingungen gelten unabhängig von dem situativen Kontext, innerhalb dessen eine konkrete Erzählung im Gespräch zustande kommt. Die ihnen zugrundeliegenden Aufgaben sind so zu explizieren, daß sie sich auf die Interaktionsdyade bzw. das Interaktionsteam als eine den einzelnen InteraktionsteilnehmerInnen übergeordnete Einheit beziehen. Nur dann läßt sich zunächst offen halten, welcher der InteraktionsteilnehmerInnen, sei es der Erzähler oder der Zuhörer, auf welche Weise Anteile zur Bewältigung der übergeordneten Aufgaben beiträgt.

Beschreibungstechnisch tragen wir damit der konversationsanalytischen Forderung Rechnung, dialogische Strukturen als *gemeinsam hervorgebrachte* zu analysieren. Gleichgültig wie und durch wen sie schwerpunktmäßig erledigt werden: Bestimmte Aufgaben *müssen* bewältigt werden, wenn eine Erzählung im Gespräch zustande kommt, und sie werden im allgemeinen gemeinsam bewältigt. Im Modell wird diese Ebene der stets zu erledigenden interaktiven Arbeit entsprechend als die Ebene der Jobs bezeichnet (siehe Kap. 7.4).

Mit Bezug auf die Orientierung an einer gemeinsam von ErzählerIn und ZuhörerIn zu bewältigenden Anforderung entsprechen dieser Beschreibungsebene die „Standardaufgaben“ bei Meng (1991:21ff), die ebenfalls für ErzählerIn und ZuhörerIn formuliert werden. Im Hinblick auf den analytischen Status unterscheiden sich unsere Jobs gleichwohl von den Standardaufgaben bei Meng: In unseren Untersuchungen ist die Ebene der Jobs integriert in ein übergreifendes Modell, das neben den Jobs noch die Ebenen der Mittel und Formen vorsieht (s.u.). Diese Einbettung geht darauf zurück, daß wir die Jobs induktiv auf der Basis empirischer Analysen ermittelt haben. Demgegenüber verstehen sich die Standardaufgaben bei Meng als Explizierung des „Alltagsverständnisses von Erzählen und Zuhören“

(1991:97ff), mithilfe dessen die Daten dann analysiert werden. Entsprechend gibt es bei Meng keine systematisch zwischen den Standardaufgaben und den empirischen Äußerungsformen vermittelnde Ebene der Beschreibung.

In unserem Modell zieht die Ebene der Jobs dagegen eine weitere Ebene nach sich, auf der die Art der Erledigung dieser Jobs beschrieben werden kann. Die auf dieser Ebene beschreibbaren Lösungsverfahren zur Erledigung der einzelnen Jobs müssen nunmehr auf jeweils einen der Interaktionsteilnehmer in der Funktion als *ErzählerIn* oder *ZuhörerIn* Bezug nehmen. Genauer gesagt: Die Spezifik der Übernahme eines Anteils an der Job-Erledigung konstituiert die interaktiven Rollen „ErzählerIn“ und „ZuhörerIn“. ErzählerIn und ZuhörerIn sind also nicht schon durch ein vorab gegebenes Wissensgefälle zum Vorfall bestimmt, sondern durch die jeweils lokal erfolgende interaktive Manifestierung der Übernahme spezifischer Anteile funktional bestimmter Jobs.

Im Modell werden die erzähler- und zuhörerspezifischen Handlungseinheiten zur anteiligen Erledigung der Jobs auf der Ebene der Mittel angesiedelt (siehe Kap. 7.5). Auf dieser Ebene lässt sich u.a. auch beschreiben, in welcher Weise der jeweilige situative Kontext (re)produziert wird, innerhalb dessen eine konkrete Erzählung im Gespräch zustandekommt. Die Spezifik der Arbeitsteilung zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn kann damit als sensitiv für die situativen Umstände betrachtet werden, unter denen eine konkrete Erzählung zustande kommt. Einer dieser Umstände kann z.B. das Alter bzw. Entwicklungsniveau des Erzählers sein: Die Anteile von ErzählerIn und ZuhörerIn bei der Erledigung der Jobs können sich verschieben, je nachdem, ob es sich um Erwachsenen-Kind-Interaktionen, Erzählinteraktionen unter Kindern oder unter Erwachsenen handelt. Derartige Verschiebungen – nicht nur nach Ausmaß, sondern auch nach Art der jeweiligen Anteile – sind im Modell auf Mittel-Ebene im Sinne unterschiedlicher *Interaktionsmuster* beschreibbar⁵⁷.

Diese Interaktionsmuster sind der empirische Reflex der je konkret hergestellten Erzählsituation in der Erzählung. Mit der Mittel-Ebene unseres Modells steht ein Beschreibungsort zur Verfügung, an dem diese interaktive Gestaltung von spezifischen Situationsaspekten innerhalb der kontextunabhängig gültigen Bedingungen der Jobs beim Erzählen generell rekonstruiert werden kann.

Dabei müssen zwei Beschreibungsaspekte unterschieden werden: Um der Spezifik der Arbeitsteilung zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn hinsichtlich der Bewältigung der Jobs gerecht zu werden, müssen auf der Mittel-Ebene des Modells zunächst die einzelnen aufeinander bezogenen Züge der Erzählinteraktion rekonstruierbar sein. Nur so lässt sich z.B. zeigen, wie

⁵⁷ Darauf kommen wir im Rahmen der empirischen Analysen ausführlich zurück (siehe Kap. 10.3).

aufgrund bestimmter interaktiver Züge einer der InteraktionsteilnehmerInnen als ErzählerIn und gleichzeitig ein anderer als ZuhörerIn definiert werden und wie beide gemeinsam die Erledigung des jeweiligen Jobs organisieren.

Wir greifen zur Beschreibung der regelhaften Abfolge einzelner Züge weitestgehend auf das Beschreibungsinventar der Konversationsanalyse zurück, wie es z.B. im Hinblick auf Paarsequenzen (z.B. Frage-Antwort, Vermutung-Bestätigung), vorliegt⁵⁸.

Mit Hilfe der Unterscheidung einzelner interaktiver Züge läßt sich die sukzessive Organisation der Arbeitsteilung zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn Schritt für Schritt rekonstruieren. Die Frage nach der mit jedem Job vorangetriebenen *inhaltlichen* Progression des narrativen Diskurses bleibt damit allerdings noch unbeantwortet. Die Beschreibung der Erzählinteraktion auf Mittel-Ebene muß folglich durch die Beschreibung des ebenso regelhaft sich aufbauenden semantischen Gehalts der einzelnen interaktiven Züge vervollständigt werden. Dazu dient die Rekonstruktion der textsemantischen Elemente, die die diskurseinheitsspezifische Abwicklung inhaltsstruktureller Muster leisten (siehe Kap. 7.2).

Die Ebene der Mittel als eine Beschreibungsebene für die einzelnen Handlungszüge zur Organisation der interaktiven und semantischen Abarbeitung der Jobs ist analytisch zu trennen von den konkreten Erscheinungsformen, in denen die jeweiligen erzähler- und zuhörerspezifischen Job-Erledigungen an der Oberfläche spezifischer Erzählinteraktionen auftauchen; es gibt vielfältige – übrigens keineswegs nur sprachliche – Möglichkeiten, ein pragmatisch bestimmtes Mittel formal zu realisieren. Für die Beschreibung dieser Möglichkeiten ist im Modell die Ebene der Formen vorgesehen. Auf ihr läßt sich jede empirisch auffindbare Erzähler- und Zuhöreraktivität als Form eines bestimmten Mittels zur Erledigung eines bestimmten Jobs analysieren (siehe Kap. 7.5).

Mit den Jobs, Mitteln und Formen verfügt das Modell über eine interaktive, eine pragmatische und eine lexikalisch-syntaktische Strukturebene. Diese Ebenen stehen aber nicht nur additiv verbunden nebeneinander, sondern sie sind im Sinne der Modellierung eines dialogischen Generierungsprozesses aufeinander bezogen: In der Übernahme eines Anteils an

⁵⁸ Auf dieser Beschreibungsebene sind aber auch handlungstheoretisch inspirierte Konzeptionen anschließbar, insofern die einzelnen Züge unter ihrem Handlungs-aspekt z.B. als Illokutionen angesehen werden können. Der Unterschied zwischen einem rein illokutiv orientierten Ansatz und unserem Beschreibungsmodell liegt u.a. in der Tatsache, daß die Züge beschrieben sind als Teilaktivitäten zur Erfüllung einer globalen Funktion, während Illokutionen im allgemeinen als funktionell sich selbst genügend gelten.

der Erledigung interaktiver Aufgaben produziert jeder Interaktionsteilnehmer Äußerungsformen, die die äußere Gestalt seiner Mittel zur Erfüllung der Aufgaben darstellen.

7.4 Jobs

Wir stellen im folgenden die einzelnen Jobs als strukturelle Aufgaben narrativer Interaktion überblicksartig dar. Die notwendige Konkretisierung ergibt sich der Logik des Modells entsprechend bei der Präsentation der Mittel.

Es gibt die folgenden fünf erzählrelevanten Probleme im Sinne von nacheinander zu bewältigenden Aufgaben für das Interaktionsteam:

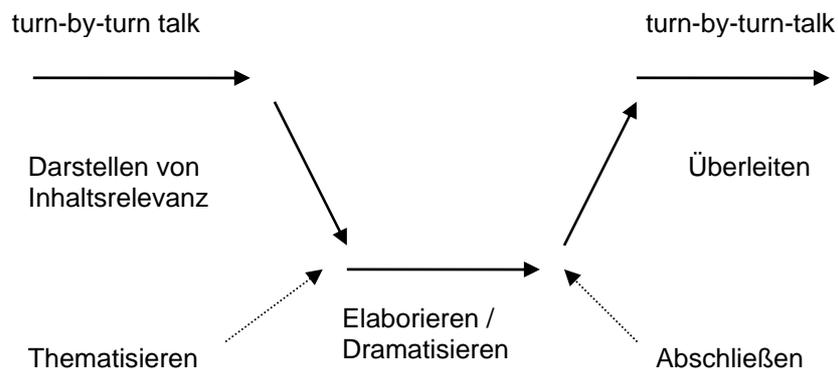
- (1) Darstellung von Inhalts- und/ oder Formrelevanz,
- (2) Thematisieren,
- (3) Elaborieren / Dramatisieren,
- (4) Abschließen und
- (5) Überleiten.

Die Erledigung dieser Jobs in der sequentiellen Abfolge von (1) bis (5) hat den Status einer allgemeinen interaktiv hochgradig erwartbaren strukturellen Regularität. Wie alle interaktiv hochgradig erwartbaren Regularitäten können auch die für das Erzählen in Gesprächen geltenden Konventionen von Fall zu Fall verletzt werden. Das ist aber in der Regel begründungspflichtig, so daß das Ausbleiben der vorgesehenen Struktur sich nachweisbar zu ihrer unterstellten Erwartbarkeit verhält (zur Illustrierung dieses Sachverhaltes am Beispiel des Thematisierens siehe Kap. 7.5).

Ohne daß das bisher systematisch empirisch überprüft wurde (vgl. aber Hausendorf 1991), gehen wir davon aus, daß Äquivalente der strukturellen Jobs (1), (2), (4) und (5) bei der interaktiven Realisierung jedweder – nicht-narrativer – Diskurseinheit erledigt werden müssen. Erzählspezifisch im engeren Sinne sind die Aufgaben des Elaborierens und des Dramatisierens, die die interne Abwicklung der narrativen Diskurseinheit betreffen.

Eine graphische Darstellung der sequentiellen Abfolge der Jobs in ihrer strukturellen Funktion nimmt die Form einer nach oben abgerundeten Schüssel an:

Figur 16: Jobs zur gesprächsstrukturellen Organisation von (narrativen) Diskurseinheiten



Die bildliche Darstellung des Sequenzmodells in Form einer „Schüsselform“ verdeutlicht semantisch die Unterscheidung der Diskurswelt der Sprechersituation (im Sinne der Hier-Jetzt-Wir-Origo) von der Diskurswelt der „Geschichte“ (Quasthoff 1980a) und gleichzeitig strukturell die Unterscheidung des *turn-by-turn-talks* von den besonderen Bedingungen des Sprecherwechselmechanismus in der Diskurseinheit (vgl. dazu das Prinzip des „primären Sprechers“: Wald 1978; Quasthoff 1990 und siehe Kap. 2.4). Sie macht auf die Prozesse des Überganges (bzw. der Vermittlung) von einer Ebene zur anderen aufmerksam. Entsprechend wird zwischen Darstellung von Inhalts- und/ oder Formrelevanz einerseits und Überleiten andererseits als Jobs, die diesen Übergang bewältigen, eine Symmetrie bzw. Analogie sichtbar: Überleiten leistet in umgekehrter Richtung („aufwärts“ statt „abwärts“) das gleiche wie Darstellen von Inhalts- und/ oder Formrelevanz. Es geht im einen Fall semantisch um die Etablierung der Diskurswelt der Geschichte und strukturell um das Verlassen des *turn-by-turn-talk*; im anderen Fall geht es semantisch um das Verlassen der Referenzpunkte der Geschichte und strukturell um die Wiedererlangung des *turn-by-turn-talk*. Darstellen von Inhalts- und/ oder Formrelevanz und Überleiten sind also strukturell vergleichbare Aufgaben.

Da eine Darstellung möglichst bruchloser Übergänge sehr stark von der Situation abhängt und umgekehrt auch ein Instrument zur Definition der Situation ist, liegt es auf der Hand, daß der Aufwand bei der Erledigung

dieser Jobs sehr unterschiedlich sein kann. Die Schüssel kann sich also einem flachen Teller annähern.

Neben der Analogie zwischen Darstellung von Inhalts- und/ oder Formrelevanz und Überleiten besteht eine Analogie zwischen Thematisieren und Abschließen; beide Aufgaben stehen an den zwei Eckpunkten der Graphik. Für sie gilt, daß es sich jeweils um die strukturellen Umschlagspunkte der narrativen Diskurseinheit handelt: Nach dem Thematisieren hat sich jede Interaktion zu den starken Anforderungen narrativer Diskurseinheiten zu verhalten – nach dem Abschließen sind sie außer Kraft gesetzt.

Elaborieren / Dramatisieren erscheint schließlich als der Job, der den Boden der Schüssel ausfüllt und der damit als die Kernaufgabe des Erzählens charakterisiert ist (zur Differenzierung von Elaborieren und Dramatisieren siehe Kap. 7.4.3).

Die graphische Darstellung des Modells in Form einer Schüssel betont in besonderer Weise den global-strukturellen Status der Jobs. Sie bezeichnen die globalen Strukturierungsaufgaben, die durch das Interaktionsteam in der fortlaufenden Interaktion in irgendeiner Weise zu leisten sind. Im folgenden stellen wir die einzelnen Jobs entsprechend als strukturelle Aufgaben dar, bevor wir – der Logik des Modells folgend – bei der Präsentation der Mittel auch inhaltsfunktionelle Gesichtspunkte stärker in den Blick rücken.

7.4.1 Darstellen von Inhalts- und/ oder Formrelevanz

Darstellung von Inhalts- und/ oder Formrelevanz bezeichnet die Bedingung, daß der Eintritt in die Diskurseinheit thematisch und bezüglich der Form der Interaktion anschlussfähig werden muß. Eine Erzählung im Gespräch fällt nicht vom Himmel, sondern muß an den vorausgehenden *turn-by-turn-talk* kohärent angeschlossen werden. Der vorausgehende *turn-by-turn-talk* muß dafür entsprechend zugeschnitten sein bzw. werden: Im *turn-by-turn-talk* wird ein Hintergrund bzw. Rahmen etabliert, auf den die spätere Erledigung der narrativen Thematisierung (s.u.) Bezug nehmen kann.

Zum Zeitpunkt der Erledigung der Darstellung von Inhalts- und/ oder Formrelevanz ist die Interaktionsfortsetzung noch relativ offen: Das Ausbleiben einer anschließenden Thematisierung (siehe Kap. 7.4.2) ist als solches nicht weiter begründungspflichtig. Wenn aber eine Thematisierung erfolgt, kann sie an den *turn-by-turn-talk* des ersten Jobs nahtlos angeschlossen werden.

Die Formulierung „Darstellung von Inhalts- und/ oder Formrelevanz“ macht darauf aufmerksam, daß zwei grundsätzliche Möglichkeiten der Vorbereitung unterschieden werden können. In dem einen Fall (Darstellung von Inhaltsrelevanz) wird diese Vorbereitung – vereinfachend gesagt – qua Einführung eines auf inhaltlicher Ebene definierten Bezugsrahmens für eine spätere Erwähnung des Vorfalles hergestellt: Die Interaktanten stellen

sich wechselseitig einen bestimmten thematischen Bezugsrahmen als gesprächsrelevant dar. In dem anderen Fall erfolgt die Vorbereitung qua Einführung eines entsprechenden Interaktionsrahmens, auf den eine spätere Thematisierung Bezug nehmen kann (Darstellung von Form relevant). Die Achsen des Erzählens sind beide Bedingungen miteinander ver- schränkt. Mit anderen Worten, eine bestimmte Geschichte kann nur dann erzählt werden, wenn sie vom Inhalt her paßt und wenn Erzählen als Aktivi- tät angemessen ist. Beide Bedingungen müssen erfüllt sein, so unauffällig ihre Herstellung durch das Interaktionsteam in einer bestimmten Ge- sprächssituation auch sein mag.

7.4.2 Thematisieren

Thematisieren bezeichnet die Aufgabe, den Übergang vom *turn-by-turn-talk* in die narrative Diskurseinheit hochgradig, das heißt konditionell rele- vant, erwartbar zu machen.⁵⁹ Im Modell bezeichnet dieser Job einen Um- schlagpunkt, insofern (erst) mit seiner Erledigung der Zugzwang zum Anschluß einer narrativen Diskurseinheit definitiv gesetzt wird.

Auf der Beschreibungsebene der Jobs kann dabei noch offen gelassen werden, welcher der Interaktionsteilnehmer den Zugzwang etabliert und welcher der InteraktionsteilnehmerIn den Zugzwang bedient oder auch nicht bedient und entsprechend begründungspflichtig ist. Entscheidend für die Thematisierung ist, daß durch *irgendeinen* der Teilnehmer auf *irgendei- ne* Weise der Eintritt in eine narrative Diskurseinheit erwartbar gemacht wird.

7.4.3 Elaborieren / Dramatisieren

Die Jobs Elaborieren / Dramatisieren bezeichnen die Aufgabe, den inner- halb der Thematisierung etablierten Zugzwang zum Anschluß einer narrati- ven Diskurseinheit sukzessive abzuwickeln. Das betreffende Ereignis muß in einer übersatzmäßigen Einheit narrativ entfaltet werden. Dazu bedarf es einer zumindest rudimentären Repräsentation des Vorfalles im Hinblick auf Chronologie, Unvorhersehbarkeit der Ereignisse etc. Zur Differenzierung unterschiedlicher Bewältigungsmöglichkeiten der Elaborierung / Dramati-

⁵⁹ Wiewohl in unserer Verwendung technisch auf eine bestimmte konversationell- strukturelle Aufgabe bezogen, ist unser Begriff „Thematisieren“ kompatibel mit der Verwendungsweise bei Gumbrecht (1980:408): „Mit dem Terminus ‘Thema- tisieren’ wird die in jedem Bewußtseinsmoment vollzogene Selektion eines zen- tralen Objekts unserer Aufmerksamkeit aus der Fülle simultaner Wahrnehmungen bezeichnet“.

sierung auf Mittel-Ebene benötigt man deshalb eine semantische Strukturbeschreibung von Ereignistypen, aus der die Art und das Ausmaß der Entfaltung des Vorfalles ablesbar sind (s.o. Kap. 5.3.1).

Die mit dem Dramatisieren bezeichnete Aufgabe reicht über das Elaborieren hinaus: Bei der Dramatisierung geht es darum, den als Erzählgegenstand etablierten Vorfall in Form einer „szenischen Erzählung“ (Quasthoff 1980a, 1986) zu präsentieren. Es geht also um die Präferenz für ein bestimmtes Erzählmuster. Narrative Diskursmuster sind sprachlich formale Varianten, mit deren Hilfe der gleiche (Typ von) Vorfall jeweils systematisch unterschiedlich sprachlich realisiert werden kann. Der Ausdruck „Muster“ bezieht sich also auf die globale Form der Erzählung (siehe Kap. 2.4).

Interaktiv gesehen sind diese sprachlichen Varianten – Bericht, szenische Erzählung – natürlich nicht beliebige Optionen der Versprachlichung desselben Inhalts (vgl. Quasthoff 1993b). Die Realisierung dieser Muster unterliegt vielmehr einerseits relativ strengen sequentiellen Gesetzmäßigkeiten (Quasthoff 1983a; 1986), Zugzwängen, die – oft vom Zuhörer – im Verlauf des Erzählens aufgebaut werden. Andererseits etabliert die Realisierung der Muster regelhaft jeweils eine bestimmte Qualität des zu erzählenden Ereignisses, die eben qua Benutzung eines bestimmten Diskursmusters interaktiv hergestellt oder auch zwischen den Interaktanten durchaus kontrovers ausgehandelt werden kann.

Da die Jobs Elaborieren / Dramatisieren typischerweise in keinem sequentiellen Verhältnis zueinander stehen und das Dramatisieren zudem nicht zur notwendigen Minimalausstattung narrativer Diskurseinheiten gehört, haben wir beide Aufgaben innerhalb einer Modellstelle verortet.

7.4.4 Abschließen

Mit dem Job Abschließen wird die Aufgabe bezeichnet, den Übergang von der narrativen Diskurseinheit zum anschließenden *turn-by-turn-talk* und damit den Abschluß der narrativen Diskurseinheit erwartbar zu machen. Dazu muß das Abschließen selbst noch aus der Diskurswelt der Geschichte heraus, d.h. gemäß der mit der Thematisierung etablierten *Origo*, erfolgen.

Wie bereits das Thematisieren stellt auch das Abschließen im Modell einen Umschlagspunkt dar, insofern der Zugzwang, die Diskurseinheit zu beenden, mit der Erledigung dieses Jobs interaktiv manifest wird. Zwar muß nicht in jedem Fall der Abschluß der Erzählung tatsächlich erfolgen, aber nach erfolgten Versuchen des Abschließens sind weitere elaborierende bzw. dramatisierende Aktivitäten in der Regel begründungspflichtig.

7.4.5 Überleiten

Mit dem Job Überleiten wird die strukturelle Aufgabe bezeichnet, einen bruchlosen Anschluß der abgeschlossenen Diskurseinheit mit ihren Sonderregeln des Sprecherwechselmechanismus' (siehe Kap. 2.4) an den wieder einsetzenden *turn-by-turn-talk* zu gewährleisten. Gleichzeitig müssen – semantisch gesehen – die Hier-Jetzt-Wir-Origo der Sprechsituation wieder eingesetzt und die Diskurswelt der Erzählung inhaltlich verarbeitet werden⁶⁰. Der Job löst also Probleme der Sprecherwechselstruktur, der Referenzorientierung und der Themenprogression.

Wie Darstellung von Inhalts- und/ oder Formrelevanz als komplementärer Job des Sequenzmodells den unvermittelten Eintritt in die Diskurseinheit vermeidet, vermeidet das Überleiten regelhaft einen abrupten Übergang in den *turn-by-turn-talk* nach der Diskurseinheit. Beim Überleiten geht es gerade darum, Sprech- und erzählte Situation durch bestimmte Aktivitäten zu verbinden: Darstellung von Inhalts- und/ oder Formrelevanz und Überleiten stellen Aufgaben im Sinne der Bewältigung von Übergängen dar. Mit der Reetablierung der Hier-Jetzt-Wir-Origo innerhalb von Überleiten ist die Diskurseinheit geschlossen.

7.5 Mittel und Formen

Die anschließende Graphik (siehe Fig. 17) verdeutlicht vorgreifend die durch das Sequenzmodell gelieferten Beschreibungsebenen der Jobs, Mittel und Formen. Sie stellt konkrete Mittel zur Erledigung der Jobs sowie konkrete Formen der Realisierung der jeweiligen Mittel vor. Wir stellen diese Mittel und Formen der Reihe nach vor. Dabei bieten wir gleichzeitig die noch ausstehende Konkretisierung der zunächst auf rein struktureller Ebene beschriebenen Jobs.

Auf der Mittel-Ebene differenzieren sich die unterschiedlichen Rollen von ErzählerIn und ZuhörerIn aus: Einer der Interaktionsteilnehmer wird von den Beteiligten als die Person definiert, die die erzählrelevanten Informationen besitzt („ErzählerIn“), ein anderer entsprechend als der Rezipient dieser Informationen („ZuhörerIn“). Die Mittel fallen demnach unterschiedlich aus, je nachdem, ob sie vom Erzähler oder vom Zuhörer eingesetzt werden: Es gibt Anteile an der Erledigung der Jobs, die prototypisch – aber

⁶⁰ Die Unterscheidung von Abschließen und Überleiten ist in gewisser Weise vergleichbar mit Jeffersons Unterscheidung von „*story-*“ und „*telling-ending*“ (vgl. Jefferson 1978:244).

nicht notwendig – eher vom Erzähler und solche, die prototypisch eher vom Zuhörer erledigt werden. Über den Einsatz spezifischer Mittel der Job-Erledigung werde also die interaktiven Rollen „ErzählerIn / ZuhörerIn“ auf die InteraktionsteilnehmerInnen verteilt. Es ist insofern eine strikt empirische, in keiner Weise vorab beantwortbare Frage, wie die Mittel-Anteile bei der Job-Erledigung konkret aussehen und in welcher Weise sie auf ErzählerIn und ZuhörerIn verteilt werden.

Figur 17 zeigt abgekürzt, wie eine typische Sequenz narrativer Interaktion mit dem Instrumentarium des Sequenzmodells zu analysieren ist. Wir präsentieren diese Graphik im Anschluß an die Darstellung der Jobs, um einen jobübergreifenden Überblick zu gewährleisten. Gleichzeitig kann die Graphik als eine ausschnittshafte Hintergrundfolie dienen für die weitere Darstellung der Beschreibungsebenen der Mittel und Formen und ihres Zusammenhangs mit der Beschreibungsebene der Jobs. Der empirische Charakter der Graphik ist insofern eingeschränkt, als die auftauchenden Formen zwar jeweils authentisch sind, aber aus Darstellungsgründen in die vorliegende vereinfachte Sequenz gebracht wurden.

In den von uns untersuchten Gesprächen wird die Darstellung von Inhaltsrelevanz zumeist durch die zuhörerspezifischen Mittel der Fragen nach dem Umfeld des Vorfalls in temporaler, lokaler oder personaler Hinsicht bewerkstelligt. Entsprechende Formen lauten z.B. „und was war jetzt eben?“; „und was habt ihr drüben gemacht?“ (siehe Fig. 17). Die Ebene der sprachlichen Formen entspricht dabei der empirischen Manifestation der Erzählerinteraktion an der Oberfläche des Erzähltextes. Die Segmentierung dieses Oberflächentextes in die Einheiten der Formen-Analyse ist eine Folge der Mittel-Analyse, die ihrerseits als eine Folge der Job-Analyse betrachtet werden kann. Deshalb geht die Tatsache, daß die Analyseeinheit der Formen der Einheit des Satzes zumeist entspricht, primär auf diskurs-theoretische bzw. pragmatische Festlegungen im Bereich der Mittel zurück und nicht auf grammatische Festlegungen etwa aus der Syntaxtheorie (siehe Kap. 7.2)⁶¹. Eine Form ist eine Form in dem Sinne, daß sie als Realisierung eines Mittels zur Erledigung eines Jobs analysiert werden kann. Die Drei-gliedrigkeit des Modells wird auf diese Weise bis in die manifeste Textoberfläche hinein vererbt.

Mit den oben genannten Formen der Frage nach dem Umfeld des Vorfalls („und was war jetzt eben“) wird ein Interesse an einem bestimmten thematischen Rahmen bzw. Inhalt manifestiert, das die Interaktionsaktivitäten steuert und legitimiert. Eine inhaltlich entsprechend nahestehende Erzählung kann – muß aber nicht – an ein solchermaßen manifestiertes Inte-

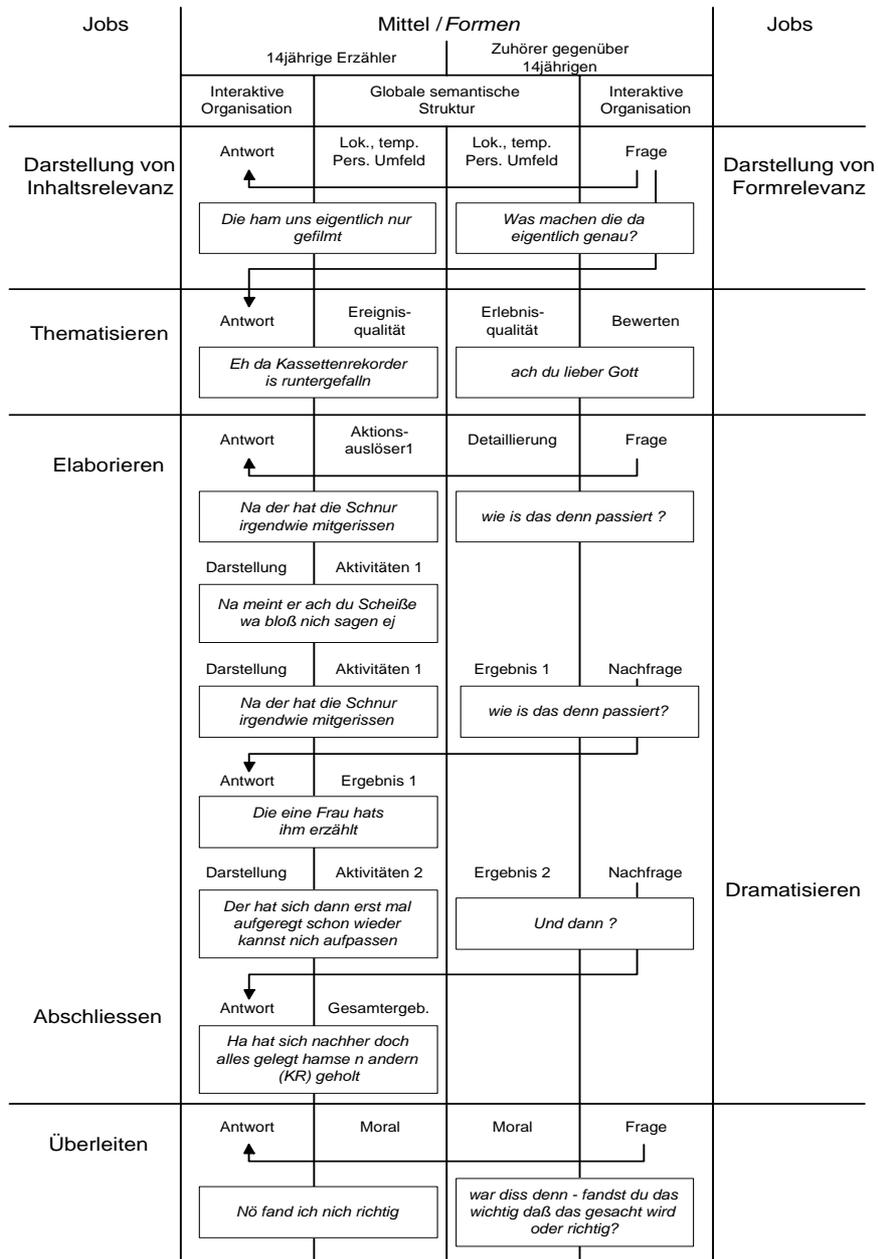
⁶¹ Die interaktive Qualität der Satzeinheit geht auf die Tatsache zurück, daß der Satz so etwas wie die unmarkierte „turn construction unit“ des *turn-by-turn-talk* darstellt (Sacks / Schegloff / Jefferson 1978)

resse unmittelbar anschließen. Dabei ist es für die Abwicklung des Jobs Darstellung von Inhaltsrelevanz unerheblich, ob – wie in unseren Daten – der Zuhörer ein bestimmtes Themainteresse manifestiert oder der Erzähler. Erzählertypische Formen, um die Relevanz eines bestimmten thematischen Umfeldes im Gespräch zu etablieren, wären etwa: „Heut war der Zahnarzt in der Schule“ oder „Bei uns im Betrieb ist im Augenblick nur Streß.“ An derartige Ankündigungen können entsprechende Erzählungen anschließen. Die Unterhaltung kann sich an dieser Stelle aber auch (noch) einem anderen Gegenstand zuwenden, ohne daß das begründungspflichtig wäre.

Innerhalb der Erledigung des Jobs Darstellung von Formrelevanz wird demgegenüber die Relevanz der *Aktivität* des Erzählens etabliert. Die InteraktionsteilnehmerInnen manifestieren ihr Interesse nicht am Inhalt, sondern am Erzählen als Form des Interagierens. Es ist dieses Forminteresse, das die Interaktionsaktivitäten steuert und legitimiert; der Inhalt des Erzählten gewinnt entsprechend einen gewissen Grad an Beliebigkeit.

In den von uns untersuchten Gesprächen wird der Darstellung von Formrelevanz nicht zufällig vornehmlich in der formellen Situation relevant: In dieser Situation steht das Erzählen als ein bestimmter Aktivitätstyp im Mittelpunkt. Ein zuhöerertypisches Mittel, um die Darstellung von Formrelevanz zu bewerkstelligen, ist beispielsweise die Markierung eines auf das Erzählen gerichteten Forschungsinteresses (vgl. die Formen: „also du weißt ja schon daß wir uns dafür interessieren wie Kinder erzählen und all sowas ne?“). Eine im Hinblick auf den Gegenstand der Erzählung noch durchaus unspezifische Erzählaufforderung kann an ein derart etabliertes Vorinteresse ohne weiteres anschließen.

Figur 17: Prototypischer Ablauf von Jobs, Mittel und Formen



Dem Alltag in gewisser Weise näher ist der Fall, daß einem der GesprächsteilnehmerInnen durch andere eine besondere Erzählfähigkeit zugesprochen wird („Du kannst doch immer so toll erzählen“) und der solchermaßen Gelobte daraufhin die Erzählerrolle übernimmt. Genau wie in der zuvor geschilderten experimentellen Situation wird dabei die Aktivität des Erzählens als solche in den Mittelpunkt gerückt und eine Erzählung entsprechend vorbereitet. In beiden Fällen würden wir folglich von der Erledigung des Jobs Darstellung von Formrelevanz sprechen.

Erst mit der Erledigung der Thematisierung wird jedoch der Zugzwang interaktiv manifest, den Eintritt in die Diskurseinheit zu vollziehen (siehe Kap. 7.4.2). Zwar muß auch ein interaktiv manifester Zugzwang nicht gleichsam mechanisch bedient werden, d.h. auch nach der Thematisierung muß nicht in jedem Fall erzählt werden; aber das Nicht-Befolgen des Zugzwangs zum Erzählen nach der Thematisierung verlangt in der Regel eine Begründung.

Konkret kann das etwa so aussehen: Ein Gesprächsteilnehmer macht deutlich, daß er etwas sehr Aufregendes erlebt hat („Gestern ist mir vielleicht ein Ding passiert“) und etabliert auf diese Weise die Erwartung einer unmittelbaren Erzählung über das, was passiert ist. Dennoch muß es nicht in jedem Fall tatsächlich zu einer Erzählung kommen. Der Zuhörer kann z.B. zu erkennen geben, daß er bereits weiß, worum es geht („ach, das hat mir schon die Uta erzählt“) und so den Zug zum Erzählen zumindest vorübergehend stoppen. Wir nennen das eine Begründung⁶² für die Abweichung von der im Modell vorhergesagten Abwicklung der Jobs.

Mit dem Beispiel ist bereits eine Möglichkeit zur Erledigung der Thematisierung illustriert. Wir nennen sie die Etablierung der *Ereignis-* und *Erlebnisqualität* eines bestimmten Vorfalles (siehe Fig. 17). *Ereignisqualität* meint den Aspekt, daß ein bestimmtes Geschehen als diskretes Ereignis aus dem kontinuierlichen Fluß der Vergangenheit ausgegrenzt und als solches benannt werden muß. *Erlebnisqualität* meint den Aspekt, daß jenes singuläre Ereignis als ein Geschehen präsentiert werden muß, das aufgrund seiner Ungewöhnlichkeit eine narrative Entfaltung verlangt.

Wenn Ereignis- und Erlebnisqualität in diesem Sinne etabliert und vom Partner ratifiziert sind, ist der Zugzwang zum Anschluß einer Erzählung wirksam, die Thematisierung kann als abgeschlossen gelten:

(1)E:da ist ein Kassettenrekorder runtergefallen <Ereignisqualität>
Z:Au weia das ja n Ding <Erlebnisqualität>

⁶² Im engeren Sinne des Begriffes *account*, wie ihn etwa auch Scott / Lyman (1968) zugrundelegen.

Bei der Erledigung der Thematisierung qua Etablierung von Ereignis- und Erlebnisqualität ergibt sich der Zugzwang zum Anschluß einer narrativen Diskurseinheit auf implizite Weise; dieser Zugzwang muß als solcher also nicht expliziert werden, um wirksam zu sein⁶³.

Wie im Fragment (1) kann die Etablierung von Ereignis- und Erlebnisqualität auf einen Erzähler- und einen Zuhörerzug verteilt sein. Sie kann aber auch in einem, dann typischerweise vom Erzähler durchgeführten Zug erfolgen. Paradefall dafür ist das bei Labov (1972a) beschriebene Erzählerabstract. Der Erzähler etabliert Ereignis- und Erlebnisqualität in einem Zug nach zuvor gegebener Erzählaufforderung durch den Zuhörer: „My brother put a knife in my head“. Es kann aber auch – unter genau angebbaren Bedingungen (s.u.) der Fall eintreten, daß der Zuhörer solche Anteile der Job-Erledigung übernimmt, die prototypischerweise dem Erzähler obliegen – etwa wenn der Zuhörer allein die Etablierung von Ereignis- und Erlebnisqualität innerhalb der Thematisierung übernimmt:

(2)Z:Ich hab gehört da unten ist was ganz Schlimmes passiert.

Die Bewältigung der Elaborierung / Dramatisierung erfordert rudimentär zumindest eine regelhafte Entfaltung des Vorfalls (siehe Kap. 7.4.3). Diese Entfaltung des Vorfalls stellt für die Beschreibung der inhaltlichen Progression des Diskurses (auf Mittel-Ebene) besondere Anforderungen: Um Regelmäßigkeit über unterschiedliche Erzähltexte hinweg explizieren zu können, benötigt man eine allgemeine semantische Strukturbeschreibung, aus der die einzelnen Kategorien der jeweiligen Mittel ablesbar sind.

Wir können dazu auf die bereits früher entwickelte semantische Strukturbeschreibung von Erzählungen – die sogenannte Relationsstruktur – zurückgreifen (siehe Kap. 5.3.1, Fig. 7). Eine bestimmte Ebene dieser hierarchisch organisierten Relationsstruktur hat sich dabei für die Mittel-Analyse als besonders fruchtbar herausgestellt, um die globalsemantische Kohärenz zu erfassen: Die Ebene unterhalb der Ereignisknoten (Aktionsauslöser 1 - Aktivitäten 1 - Ergebnis 1/ Aktionsauslöser 2 - Aktivitäten 2 - Ergebnis 2/ Aktionsauslöser 3 - Aktivitäten 3; siehe dazu ausführlicher Kap. 5.3.1).

Diese hierarchisch unterschiedliche Anordnung der entsprechenden Knoten der Relationsstruktur wurde im Rahmen der quantitativen Auswertung weiterentwickelt und benutzt, als wir uns noch nicht von den theore-

⁶³ Eine andere Bewältigung der Thematisierung besteht darin, den Zugzwang zu explizieren. Dabei kann auch auf die Etablierung von Erlebnis- und Ereignisqualität verzichtet werden. Das entsprechende Mittel ist die Erzählaufforderung (vgl. die Form: „erstmal sollst du irgendwas erzählen“). Die Erwartbarkeit des Eintritts in die Diskurseinheit wird dabei durch eine explizite Zuhörersetzung erreicht, die auf einem reinem Forminteresse beruht.

tischen Notwendigkeiten des Sequenzmodells leiten lassen konnten. Das viel später und unabhängig davon entwickelte Sequenzmodell drückt damit im eigenen Format aus theoretischen Gründen Gegebenheiten selbständig aus, die in einem ganz anderen Beschreibungsmodell aus empirischen Gründen ebenfalls schon repräsentiert waren. Die Ebene „Aktionsauslöser, neuer Beobachterplan, Gesamtergebnis“ kann also – wenn sie nicht semantisch, sondern im Sinne interaktiver Aufgaben (Jobs) ausgedrückt wird – auch gelesen werden als: „Thematisieren, Elaborieren / Dramatisieren, Abschließen“. Wenn wir die Jobs Thematisieren, Elaborieren / Dramatisieren und Abschließen auf ihren verschiedenen Hierarchieebenen miteinander verbinden, erhalten wir grafisch wiederum die Schlüssel-Form, mit der wir oben die Abfolge und die unterschiedliche Qualität der Jobs veranschaulicht haben.

Die anhand der textsemantischen Einheiten und anhand der jeweiligen interaktiven Züge gebildeten Mittel sind zugleich diskursmustersensibel. Sie können je nach Oberflächenrealisierung entweder ein Mittel des Elaborierens oder aber ein Mittel des Dramatisierens darstellen. Diese Sonderstellung der Mittel des Elaborierens / Dramatisierens entspricht der Festlegung, daß zwischen Elaborieren und Dramatisieren im Modell keine sequentielle Abfolge besteht.

Die Zweigliedrigkeit der Beschreibung auf dieser Ebene trägt ihrer vermittelnden Stellung zwischen Jobs einerseits und Formen andererseits in verschiedener Hinsicht Rechnung: Einerseits erlaubt die Differenzierung interaktiver Züge eine Lokalisierung sprachlicher Einheiten auf Satzebene, andererseits bleibt die globale semantische Kohärenz der Erzählung durch die Bestimmung des jeweiligen inhaltlichen Status des einzelnen Zugs bewahrt. Einerseits ist aber auch die Ebene der interaktiven Organisation funktionell eng an die globale Aufgabe des Jobs gebunden, dessen Bewältigung in Teilhandlungen zerlegt wird, andererseits liefern die textsemantischen Elemente das propositional-semantische Input für die jeweilige Oberflächenform.

Diese Zwischenstellung der Mittel schlägt sich auch hinsichtlich der damit anvisierten Analyseeinheit nieder: Die Jobs sind zug- bzw. satzunabhängig konzipiert. In der Regel generieren sie eine zug- bzw. satzübergreifende Einheit. Die Formen sind auf der Zug- bzw. Satzebene verankert: Als Untersuchungseinheit repräsentieren sie in keinem Fall mehr als einen Zug bzw. Satz. Im Bereich der mittelorientierten Organisation des Diskurses erfolgt die Segmentierung in Sätze: Textsemantische Elemente, die ja hinsichtlich ihrer semantischen Globalität etwa vergleichbar sind, indem sie eine Ebene der textsemantischen Strukturbeschreibung repräsentieren, können bei der Aufteilung in Züge entweder in einen oder in mehrere Sätze segmentiert werden. Dieser Vorgang wird u.a. von dem Job Dramatisieren gesteuert. Mit anderen Worten, die „Atomisierung“ (Quasthoff 1980a) eines textsemantischen Elements in mehrere Sätze ist diskursmusterrele-

vant. Es kann also der Fall auftreten, daß ein Zug einer textsemantischen Einheit zuzuordnen ist. Es kann aber auch der Fall auftreten, daß mehrere Züge einer textsemantischen Einheit zuzuordnen sind. Im letzteren Fall generiert auch die Mittel-Ebene eine zug- bzw. satzübergreifende Untersuchungseinheit.⁶⁴

Eine durchgängige Bewältigungsmöglichkeit des Dramatisierens auf Mittel-Ebene kann man mit dem Stichwort „Dabeisein“ zusammenfassen. Diese Möglichkeit beruht auf der Versprachlichung einer bestimmten Perspektive (Quasthoff 1993b): Im Rahmen der Bezugnahme auf den Vorfall werden durchaus im sinnlichen Verständnis Standort und Sichtweise eines Augen- und Ohrenzeugen eingenommen; ErzählerInnen nehmen sprachlich systematisch beschreibbar die Perspektive einer Person ein, die das Ereignis miterlebt hat, die dabei war. ZuhörerInnen definieren den (prospektiven) Erzähler entsprechend („ich war ja nicht dabei ich hab nur den Krach gehört was war denn da los?“).

Die Darstellung von Dabei-(gewesen-)sein präsentiert also den Vorfall in Form seiner sinnlich wahrnehmbaren, perspektivisch-konkreten Komponenten (qua Sehen und Hören) – also „szenisch“. Sie darf – im Unterschied zum Bericht etwa – den Vorfall nur in seiner aufgrund von persönlicher Anwesenheit wahrnehmbaren Gestalt sprachlich gestalten.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die eigene Aktivität während des Vorfalles im Sinne mindestens von Zeugenschaft explizit zu benennen und dazu entsprechend auf Verben der sinnlichen Wahrnehmung zurückzugreifen („ich kam gerade die Straße herunter, *sehe* noch wie das Auto um die Ecke bog und *höre* einen fürchterlichen Knall“).

Mit der Semantik des Dabeiseins wird entsprechend ein Beitrag zur Etablierung von Erlebnisqualität und damit zugleich zur Markierung des szenischen Erzählmusters geleistet. Zu den Mitteln, die diese szenische Vergegenwärtigung leisten, gehört u.a. die schon erwähnte Atomisierung (s.o.), die sich auf der Formenebene oft durch direkte Rede realisiert. Die Form des historischen Präsens (Quasthoff 1980a; Wolfson 1982) indiziert die Vergegenwärtigung dabei in besonders deutlicher Weise.

Die Zweigliedrigkeit der Mittel-Beschreibung in Bezug auf einen Aspekt der interaktiven Organisation und einen Aspekt der thematischen Progression betrifft auch die Jobs des Abschließens und des Überleitens.

Eine der Möglichkeiten des Abschließens besteht darin, einen inhaltlichen Abschluß der Erzählung darzustellen. Dazu dient in den von uns untersuchten Gesprächen oftmals die Darstellung des (Gesamt-)Ergebnisses des Vorfalles („na hat sich nachher doch alles gelegt ham sen andern geholt“). Auf Zuhörerseite können aber z.B. auch Fragen nach Vollständigkeit

⁶⁴ Das ist z.B. der Fall bei der dramatisierenden Detaillierung gewisser Ereignis-episoden.

den Abschluß der Erzählung nahelegen, indem sie deutlich machen, genug gehört zu haben – häufig angezeigt durch „sonst“ („sonst war nichts weiter Interessantes?“).

Eine Möglichkeit des Überleitens besteht z.B. darin, die Einschätzung und Bewertung des erzählten Vorfalles zum Gegenstand des *turn-by-turn-talk* zu machen („meinst du, daß das schlimm war mit dem Kassettenrekorder“). Nichtsprachliche, aber nicht weniger funktionale Möglichkeiten der Bewältigung des Überleitens und auch bereits des Abschließens stellen kontextuell entsprechend eingebettete Schweigephasen dar.

Das vorgestellte Beschreibungsmodell, das aus der empirischen Analyse der Interaktionen zwischen kindlichen ErzählerInnen und erwachsenen ZuhörerInnen hervorgegangen ist, rekonstruiert das Erzählen in Gesprächen als einen Prozeß der interaktiven (Wieder)Herstellung von Erzählbarkeit eines Ereignisses. Wie dieser Prozeß im Hinblick auf die Anteile von ErzählerIn und ZuhörerIn und im Hinblick auf die jeweils gültigen Situations- und Kontextbedingungen konkret vonstatten geht, wird mit Hilfe dieses sowohl kontextunabhängigen als auch -abhängigen Regelapparates beschreibbar. Insofern leistet unser Modell am Beispiel des Erzählens einen Beitrag zu einer ethnomethodologisch fundierten Diskursanalyse.

Zugleich vermag dieses Modell die beschreibungstheoretischen Anforderungen zu erfüllen, die sich aus der entwicklungsorientierten Zielsetzung unserer Studie ergeben. Davon ist im nächsten Abschnitt die Rede.

7.6 Die Beschreibungskraft des Modells unter Entwicklungsgesichtspunkten

Ausgehend von den soeben skizzierten Merkmalen und Beschreibungsebenen des Modells soll im folgenden gezeigt werden, wie dieses Modell die eingangs beschriebenen entwicklungstheoretischen Anforderungen unter interaktionstheoretischen Bedingungen zu erfüllen versucht. Diese Anforderungen resultieren – wie in Kap. 7.1 ausführlich dargelegt – daraus, daß

- dialogische Strukturen als gemeinsame Hervorbringungen aller TeilnehmerInnen aufgefaßt werden müssen,
- die Fokussierung auf interaktive Strukturen zu einer empirischen Oberflächenorientierung zwingt und daß
- sich interaktive Strukturen nur im Sinne eines Prozesses der sequentiellen Abfolge beschreiben lassen.

Die Lösungswege für diese drei Anforderungen, die in unserem Beschreibungsmodell ausgearbeitet sind und in dieser Form die Chancen für eine

erklärende Rekonstruktion einzelner Bereiche von Diskursentwicklung bieten, lassen sich wie folgt skizzieren.

Interaktion als gemeinsame Hervorbringung

Die Dyadenspezifität der strukturellen Analyseeinheiten fordert besondere Verfahren zur Aussonderung der kindlichen Anteile an der gemeinsamen Hervorbringung der Dyade (siehe Kap. 7.1).

Als eine Voraussetzung dafür muß zunächst natürlich der interaktive Charakter dieser Analyseeinheiten beschreibungsmäßig erfassbar werden. Diese Aufgabe leistet die Ebene der Jobs in unserem Sequenzmodell. Die Ebene der strukturellen Aufgaben für das gesamte Interaktionsteam, auf der nicht spezifiziert wird, wer welchen Anteil an der gemeinsamen Aufgabe wie erledigt, stellt auch das gesuchte *tertium comparationis*: An den generellen Anforderungen, die immer irgendwie erfüllt sein müssen, wenn Erzählinteraktion zustandekommt, läßt sich die aktuelle Leistung eines Kindes messen, falls es gelingt, aus der interaktiv bestimmten Struktureinheit die des Kindes beschreibungstheoretisch fundiert herauszulösen.

Diese Isolierung der jeweiligen Beiträge zur Lösung der gemeinsamen Aufgabe ermöglicht – wie beschrieben – die Ebene der Mittel (zur Erledigung der Jobs). Sie stellt auch die Ebene dar, auf der die regelhafte Aufeinanderfolge von Zügen beider PartnerInnen, die zusammen die Erledigung der Aufgaben leisten, in Form bestimmter *Interaktionsmuster* beschrieben werden kann. Diese strukturelle Einheit trägt entsprechend sowohl der interaktiven Konstituierung als auch der Notwendigkeit Rechnung, 'Eigenleistungen' des Kindes isolieren zu müssen.

Die Ebene der Formen liefert schließlich die beschreibungsmäßige Voraussetzung für die Integration grammatisch-formaler Fähigkeiten mit pragmatischen und solchen der Diskurskonstitution.

Oberflächenorientierung

Die eben beschriebene Möglichkeit der Isolierung der kindlichen Beiträge innerhalb eines integrierten interaktiven Modells liefert auch die Möglichkeit, eine Ebene der kognitiven Repräsentation in dem ansonsten der Rekonstruktion interaktiver Strukturen gewidmeten Modell zu berücksichtigen.

Interaktive Struktureinheiten können für sich genommen schon deshalb kein kognitives Korrelat haben, weil kognitive Repräsentationen sinnvollerweise immer nur die Verarbeitungsprozesse *eines* Sprechers modellieren.

Empirisch gesehen führt die interaktive Konstituiertheit der entwicklungsrelevanten Regelsysteme dazu, daß diskurstypspezifische – etwa narrative – Regeln beschreibungsmäßig mit allgemein interaktiven Regularitäten – solchen der Beachtung von sequentiellen Zugzwängen etwa – amalgamiert werden müssen.

Aus dieser Amalgamierung resultiert theoretisch beschreibbar und empirisch rekonstruierbar ein Mechanismus, der das eine durch das andere vermittelt: Das Kind bedient einen sehr elementaren lokalen Zugzwang

(z.B. beantwortet es eine Frage). Indem es das tut, stellt es gleichzeitig ein globales Strukturelement her, insofern seinem reaktiven, lokal motivierten Zug durch die nachfolgenden Züge des Erwachsenen eine globale Relevanz im Sinne der Erfüllung der Strukturereignisse einer narrativen Diskurseinheit z.B. zugewiesen wird. Ein solcher Mechanismus ist auf Mittel-Ebene in Form bestimmter *Interaktionsmuster* theoretisch wie empirisch rekonstruierbar (siehe Kap. 10.1).

Sequentialität

Das Sequenzmodell liefert außerdem die Möglichkeit eines 'Sequentialisierungsmechanismus', der über nicht-linear repräsentierten Strukturmodellen operieren kann. Indem es die Zuordnung von textsemantischen Elementen zu interaktiven, sequentiell geordneten Zügen leistet, ermöglicht es gleichzeitig die Abbildbarkeit von semantischen Strukturbeschreibungen herkömmlicher Art in prozessualisierte Ablaufmuster.

Damit ist eine beschreibungsmäßige Voraussetzung für die Möglichkeit erfüllt, klassische Bereiche von Diskursfähigkeiten, die z.B. im globalsemantischen Aufbau von komplexen Diskurseinheiten bestehen, einer Erklärung auf Basis interaktiver Muster zugänglich zu machen.

Entwicklungs- und interaktionstheoretische Perspektiven integrierend liefert das Beschreibungsmodell damit:

- ein *tertium comparationis* für den entwicklungsrelevanten Vergleich,
- die Möglichkeit, vorfindbare Diskursstrukturen sowohl als interaktiv hervorgebrachte als auch als herauslösbare Leistungen des Kindes (oder des Erwachsenen) zu analysieren,
- die Möglichkeit, interaktive und kognitive Strukturen aufeinander bezogen zu beschreiben,
- die Möglichkeit, klassische nicht lineare Strukturbeschreibungen von Erzählungen mit einem Linearisierungsmechanismus zu versehen und
- die kontrollierte Integration syntaktisch-lexikalischer Formen der Kinder mit den (global-)semantischen, den pragmatischen und den interaktiven Aspekten sprachlichen Handelns.

Teil IV

Konversationelles Erzählen Zwischen 5 und 14

8 Die einzelnen Untersuchungsschritte im Überblick

Unsere empirischen Analysen beruhen auf Erzählraten von je ca. zwanzig 5-, 7-, 10- und 14jährigen Kindern⁶⁵. Jeweils die Hälfte der Kinder, also zehn pro Altersgruppe, erzählen einen von uns inszenierten Vorfall (s.u.) in einer dem Alltag weitgehend angenäherten Interaktionssituation. Auf diesen Situationstyp nehmen wir mit dem Ausdruck „informelle Situation“ Bezug. Die jeweils andere Hälfte der Kinder erzählt denselben Vorfall einem ihnen fremden Versuchsleiter in einer Kommunikationssituation, die offen als Teil unserer Erhebung erkennbar gemacht wurde. Auf diesen Situationstyp beziehen wir uns mit dem Ausdruck „formelle Situation“.

Die Kinder (jeweils 10) werden in dem Hort oder in der Schule, wo sie sich normalerweise tagsüber aufhalten, „zufällig“ Zeugen einer „Panne“, die „den Leuten von der Uni“ beim Aufbau ihrer Apparaturen passiert (die Anwesenheit der Leute von der Uni ist mit einer jeweils institutionsspezifischen *cover story* motiviert): Ein Student stolpert beim Aufstellen der Geräte über das Kabel eines Kassettenrekorders und reißt diesen zu Boden, während der Versuchsleiter sich gerade nicht im Raum befindet. Der Unglücksrabe entwickelt die Strategie, schnell auszuprobieren, ob das Gerät noch funktionstüchtig ist, um zu vermeiden, daß er seinem Chef das Mißgeschick beichten muß („der stellt sich immer so an, wenn mit den Geräten was passiert!“). Eine Studentin, die mit ihm im Raum ist, vertritt demgegenüber die Auffassung, daß man dem Chef auf jeden Fall von dem Mißgeschick unterrichten müßte, weil sonst möglicherweise die ganze Erhebung durch ein nicht funktionierendes Gerät gefährdet sei. Sie löst diesen Konflikt faktisch dadurch, daß sie dem zurückkehrenden „Versuchsleiter“ ihrerseits von dem Mißgeschick berichtet, also „petzt“⁶⁶. Es kommt zu dem befürchteten „Anschuß“, bei dem sich allerdings herausstellt, daß der Kassettenrekorder, der runtergefallen ist, ohnehin schon kaputt war, weil man versehentlich ein defektes Gerät aus der Uni mitgebracht hatte. Nachdem der Versuchsleiter nur noch wütend vor sich hin brummend den Raum verläßt, um ein Ersatzgerät zu holen, entspinnt sich noch einmal ein Streit zwischen dem Studenten und der Studentin, weil der Student aufgrund

⁶⁵ Zu einer detaillierten Beschreibung des Erhebungsablaufs, aus dem die im folgenden noch einmal ganz kurz beschriebenen Daten hervorgegangen sind, siehe Kap. 4.1.

⁶⁶ Dieses moralische Dilemma wurde seinerzeit in die Geschichte eingebaut, um den Anschluß an die Forschungen über sozialkognitive, speziell moralische Entwicklungen bei Kindern zu gewährleisten (siehe Kap. 4.1.2; vgl. auch Nikolaus / Quasthoff / Repp 1984:54ff).

dieser Entwicklung der Studentin mit besonderem Nachdruck ihr „Petzen“ vorwirft.

Die Kinder des informellen Situationstyps (s.o.) werden dann

- unmittelbar nach dem Ereignis (t1),
- einen Tag später (t2) und
- zwei Tage später (t3)

gebeten, sich für ein kurzes Interview zur Verfügung zu stellen. Während jedes Kind einzeln auf dieses Interview wartet (der jeweilige Versuchsleiter „hat noch Schreibkram zu erledigen, es dauert noch einen Moment, bis er kommt“), befindet es sich mit einer (mehr oder weniger) gut vertrauten Person – meistens eine Erzieherin – allein in einem Raum, in dem der Kassettenrekorder liegt – bereits angestellt, „damit man nachher beim Interview nicht vergißt, ihn einzuschalten“. In dieser Wartezeit, die also als außerhalb der Erhebung liegend dargestellt wird, erzählen die Kinder entweder von selbst oder aufgrund vorsichtiger Elizitierungsversuche von seiten der Erzieherin die Geschichte vom heruntergefallenen Kassettenrekorder, bevor dann tatsächlich ein Versuchsleiter den Raum betritt und ein formelles Interview im Rahmen der Erhebung der sozialkognitiven Daten führt.

Die Kinder des formellen Situationstyps werden von derselben Person, die später das Interview mit ihnen führt, darüber informiert, daß „wir uns dafür interessieren, wie Kinder bestimmte Dinge erleben, was sie darüber denken und was sie sich davon merken können“ und werden unter dieser Instruktion u.a. gebeten, „z.B. mal“ vom heruntergefallenen Kassettenrekorder zu erzählen. Auch diese Erhebung erfolgt an drei aufeinanderfolgenden Tagen mit jeweils wechselnden Interviewern.

Hier ist also das Erzählen der Geschichte explizit als Teil der Erhebung markiert, der Zuhörer ist identisch mit dem Versuchsleiter bzw. Interviewer, und das Interesse an der Geschichte, das das Kind dem Zuhörer unterstellen kann, ist zumindest nicht nur ein kommunikatives, sondern auch ein wissenschaftliches.

Im Anschluß an die beschriebenen Erzählsituationen werden dann mit beiden Gruppen von Kindern dieselben interviewähnlichen, an jedem Tag unterschiedlichen Erhebungen durchgeführt.

Das damit zur Verfügung stehende Erzählkorpus ermöglicht drei prinzipiell eigenständige Untersuchungsschritte: Altersgruppen-, Situations- und Tagevergleich. Die Ergebnisse dieser Analysen sollen im vorliegenden Kapitel in der folgenden Weise vorgestellt werden.

Altersgruppenvergleich

Ausgehend von den etwa 80 Erzählinteraktionen vom ersten Tag wird zunächst rekonstruiert, in welcher Weise sich die interaktive Abwicklung der Jobs über die vier Altersgruppen (5-, 7-, 10- und 14jährige) hinweg verän-

dert. Diese Rekonstruktion umfaßt sowohl den Anteil des Erzählers als auch den Anteil des Zuhörers an der Job-Bearbeitung (siehe Kap. 9 und 10). Dabei haben sich

- im Fokus auf Kind bzw. ErzählerIn Hinweise auf allgemeine Entwicklungssequenzen beim narrativen Diskurserwerb (siehe Kap. 9.3) und
- im Fokus auf ZuhörerIn bzw. Erwachsenen Hinweise auf narrationsspezifische und altersorientierte Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Dyade ergeben (siehe Kap. 10.3).

Situationsvergleich

Die Befunde, die sich aus dem Vergleich der Erzählinteraktionen aus der informellen und der formellen Situation ergeben haben, werden aus Darstellungsgründen nicht eigens und gesondert präsentiert, sondern von Fall zu Fall in den Altersgruppenvergleich und den Tagevergleich eingearbeitet.

Tagevergleich

Im Anschluß an die Analysen zum Altersgruppenvergleich wird rekonstruiert, in welcher Weise sich die interaktive Abwicklung der Jobs über die drei Erhebungstage hinweg verändert (siehe Kap. 11). Aus naheliegenden Gründen fokussieren wir dabei auf die kindlichen Erzählleistungen: Da der erwachsene Zuhörer im Gegensatz zum kindlichen Erzähler an den drei Erhebungstagen natürlich nicht derselbe ist, sind Veränderungen des Zuhörerverhaltens nicht zu untersuchen.

Der Tagevergleich hat Optimierungen in den Erzählleistungen der Kinder erbracht, die zusammengenommen mit den aus den Altersgruppenvergleich hervorgegangenen Entwicklungsfortschritten allgemeine Dimensionen der Entwicklung narrativer Diskursfähigkeiten sichtbar werden lassen. Die Daten der Tageprogression geben dabei die Möglichkeit, diese also offenbar als entwicklungsrelevant einzustufenden Optimierungen auf konkrete Interaktionsmuster vom ersten und/ oder zweiten Tag zurückzuführen.

Altersgruppen- und Tagevergleich liefern damit insgesamt gesehen eine starke empirische Evidenz für den Einfluß der interaktiven Erfahrung auf die Entwicklung der Erzählfähigkeit des Kindes: Die auf allgemeine Dimensionen der Entwicklung narrativer Diskursfähigkeiten abbildbaren Optimierungseffekte können in der Tageprogression auf spezifische Zuhöreraktivitäten vom ersten und/ oder zweiten Tag zurückgeführt werden. Damit kann auf Umwegen die Entwicklungsrelevanz der regelhaften Interaktionsmuster zwischen Erwachsenen und Kind auf empirische Weise belegt werden. Dieses Fazit wird zum Abschluß der Darstellung der Befunde konkretisiert und expliziert (siehe Kap. 12). Weitere Hinweise auf die Entwicklungsrelevanz der Interaktionsmuster ergeben sich darüberhinaus auch aus den Befunden des Situationsvergleichs (dazu siehe ebenfalls Kap. 12).

Der empirische Nachweis einer entwicklungsrelevanten Wirksamkeit der Interaktionsmuster dient dann als Grundlage, um im anschließenden Teil V Entwicklungsmechanismen interaktiver Natur auf theoretische Weise zu explizieren.

9 Altersgruppenvergleich: Kind / Erzähler

Die folgende Darstellung der Fortschritte im Erzählverhalten 5-, 7-, 10- und 14jähriger fokussiert auf die kindlichen Anteile an der Erledigung der für die Erzählinteraktion maßgeblichen Jobs. Bei der Beurteilung der Aktivitäten des kindlichen Erzählers steht folglich die Frage im Mittelpunkt, ob und wie diese Aktivitäten zur Erledigung der Jobs beitragen.

Eine derartige Fragestellung ist hochgradig normativitätsverdächtig, weil dabei ein Maßstab an die kindlichen Aktivitäten angelegt wird, der diesen Aktivitäten selbst, zumindest aus der Perspektive des Kindes, nicht inhärent sein muß. Dieser Verdacht ist jedoch im Zusammenhang mit unserem Vorgehen unberechtigt: Die als übergeordneter Maßstab fungierenden Jobs sind im Gegenstandsbereich selbst verankert und werden insofern nicht präskriptiv oder normativ vorausgesetzt, sondern strikt empirisch induktiv rekonstruiert. D.h., sie prägen nachweislich die Interaktion selbst. Hier ist auf den noch zu schildernden Befund zu verweisen, daß der Erwachsene in der Interaktion mit dem Kind für die Erledigung der Jobs eintritt (siehe Kap. 9.1; noch ausführlicher Kap. 10.1). Bezogen auf den oben genannten Normativitätsverdacht heißt das: Der kindliche Erzähler ist den Anforderungen der Jobs, auch wenn er sie als solche nicht zu kennen braucht, in der Interaktion gewissermaßen in Gestalt des erwachsenen Zuhörers ausgesetzt und muß sich dazu verhalten. Die Daten der Erwachsenen-Kind-Interaktionen repräsentieren so gesehen die Auseinandersetzung des Kindes mit der durch die Jobs ausgedrückten Norm. Entsprechend müssen sie auch unter dem Gesichtspunkt der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung dieser Norm analysiert werden. Den dahinter liegenden Sachverhalt zu ignorieren, hieße, eine wesentliche Charakteristik der Erwachsenen-Kind-Interaktion zu verkennen (siehe Kap. 10.3).

Diese Bemerkungen machen noch einmal darauf aufmerksam, daß wir auch bei der Fokussierung auf den kindlichen Erzähler die Interaktions*dyade* als übergeordneten Orientierungsrahmen voraussetzen. Unser Gegenstand sind nach wie vor nicht kindliche Erzählaktivitäten für sich genommen, sondern kindliche Erzählaktivitäten als Anteile in der Konstituierung des narrativen Diskurses.

Diese Fokussierung unterscheidet unsere Analysen grundsätzlich von der überwiegenden Mehrzahl der empirisch fundierten Forschung zur Entwicklung von Erzählfähigkeiten, deren übergeordneter Orientierungsrahmen weitgehend kognitionspsychologisch oder im weiten Sinne textlinguistisch definiert ist (siehe Kap. 2.3.1; 2.3.2). Die in Frage stehenden Fähigkeiten sind hier zumeist operationalisiert im Sinne des Verfügens über ein „narratives Schema“ bzw. „narrative Strukturen“. Gefragt wird entsprechend

nach den Regularitäten und den Mechanismen des Erwerbs dieses Typs narrationspezifischer kognitiver und sprachlicher Kompetenz.⁶⁷

Demgegenüber orientieren sich unsere folgenden Analysen ausschließlich an diskursiven Anforderungen, die in der Interaktion durch die Aktivitäten des erwachsenen Zuhörers an der Oberfläche des Diskurses manifest werden. Gefragt wird nach entwicklungsrelevanten Unterschieden in der Fähigkeit der kindlichen ErzählerInnen, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Unmittelbar einschlägige Ergebnisse aus anderen Untersuchungen werden dabei jeweils von Fall zu Fall berücksichtigt.

9.1 Mittel der ErzählerInnen

Die Gliederung der Darstellung der Befunde folgt der mit dem Sequenzmodell gegebenen Systematik (siehe Kap. 7): Wir gehen zunächst die Jobs der Reihe nach auf Mittel-Ebene durch und stellen die bislang vorliegenden Befunde auf Formen-Ebene gesondert vor (siehe Kap. 9.2). Zum Abschluß der Darstellung der Jobs erfolgt jeweils eine kurze Zusammenfassung der Befunde. Aus Darstellungsgründen orientieren wir uns zunächst an den Daten aus der *informellen* Situation. Sofern sich im Vergleich mit der *formellen* Situation relevante Unterschiede ergeben, werden sie an der entsprechenden Stelle vermerkt.

9.1.1 Darstellung von Inhaltsrelevanz

Der Job der Darstellung von Inhaltsrelevanz wird systematisch über alle Altersgruppen hinweg zunächst durch Zuhörerfragen nach dem Umfeld des Vorfalls in personaler, lokaler und/ oder temporaler Hinsicht bearbeitet. Es geht um Fragen des Typs: „Was haben die Leute von der Uni [personal] denn da eben [temporal] in dem anderen Raum [lokal] mit euch gemacht?“

Erwartbar aufgrund lokaler Zugzwänge und global anschlussfähig im Sinne der Jobbearbeitung ist daraufhin eine Antwort des Erzählers zu dem entsprechenden Aspekt des Vorfalles. Damit wird der semantisch definierte Bezugsrahmen bereitgestellt, auf den die spätere Thematisierung Bezug nehmen kann. Anschlussfähig im Sinne einer besonders effektiven Abwicklung der Jobs wäre bereits nach der ersten Zuhörerfrage zum Vorfallesfeld die Nennung des Vorfalls selbst, weil damit bereits der Übergang zum nächsten Job (Thematisieren) gewährleistet würde. Zur Bedienung des *lokalen* Zugzwangs genügt allerdings die Antwort zu einem Aspekt des

⁶⁷ Die Arbeit von Boueke / Schüle in et al. 1995 steht z.B. in dieser Tradition; darin findet sich auch ein ausführlicher Überblick über die entsprechenden Untersuchungen (1995: 56 ff).

Vorfallumfeldes. Es bleibt an dieser Stelle also dem – prospektiven – Erzähler überlassen, die Initiative zur Etablierung der Erwartbarkeit einer Erzählung zu ergreifen.

5jährige Kinder realisieren in unseren Daten nach der die Darstellung von Inhaltsrelevanz eröffnenden Zuhörerfrage in der Regel weder eine Antwort zu dem durch die Frage fokussierten Aspekt des Vorfallumfeldes noch an dieser Stelle eine Thematisierungsäußerung, also die Nennung des Vorfalles. An die Stelle dieser Mittel zur Bewältigung des Jobs treten zwei Typen von Reaktionen:

- Reaktionen, die eine (wenn auch implizite) Begründung für das Ausbleiben der zu erwartenden Antwort enthalten und
- Verweigerungen des Folgezugs ohne eine derartige Begründung.

Begründetes Ausbleiben der Antwort

Hier sind in erster Linie Nachfragen zu nennen, die eine in der Frage enthaltene – zumeist deiktische – Referenzform als nicht identifizierbar zurückgeben:

- (1) Z: Macht dir des Spaß was die da drüben alle machen? --
[...]
macht des Spaß?
⇒ E: Was?
Z: Na die Spiele und des
⇒ E: Wie
Z: Drüben nebenan
E: Bei uns?
[...]
Z: M - die ham da drüben so láuter so Sáchen
mitgebrácht nö?
[...]
ham die euch vorhin gefílm't damit?
⇒ E: Wo?
05-114-18

Darüber hinaus finden sich explizite Verweigerungen und Verneinungen jeglicher Form von Aktivitäten⁶⁸:

- (2) Z: Was macht ihr denn hier so?
⇒ E: /Sag ich nich/ [flüsternd]
[...]

⁶⁸ Ähnliche Vorkommen werden aus Untersuchungen mit 4jährigen Erzählern berichtet:

Z: „tell me about uncle Timmy's guitar playing“

E: „no“

(Shatz 1984: 314)

Z: Was machen die denn nebenan da so mit euch?
 E: Wer?
 Z: Mmh die Leute die hier rumlaufen
 ⇒ E: Gar nix
 05-113-16

Unbegründetes Ausbleiben der Antwort

Die ErzählerInnen ignorieren den durch die Frage gesetzten Zugzwang einer Paarsequenz, sie behandeln ihn wie nicht gesetzt, indem sie Aspekte der aktuellen Situation oder zukünftiger Interaktionen thematisieren:

(3) Z: oder finstes nich so güt? --- <was die Leute mit euch machen>
 möchtest du
 ⇒ E: [unterbricht ihn] bald kömm ich ja nich mehr hër
 05-114-18

Hinzu kommt, daß sich die 5jährigen häufig ihrer Aufgabe innerhalb des Zugzwangs zugunsten nonverbaler Aktivitäten wie Aufstehen, Rumlaufen oder Spielen entziehen.

Es liegt auf der Hand, daß derartige Reaktionen eine Abwicklung narrativer Jobs gefährden, und daß von daher besondere Aktivitäten des am Vorfall interessierten Zuhörers notwendig werden, um die Erfüllung der Erzählbedingungen zu ermöglichen (dazu siehe Kap. 10.1.1).

Eine vergleichbare Gefährdung der Erzählinteraktion innerhalb des ersten Jobs findet sich in keiner der anderen Altersgruppen. Bereits *7jährige* ErzählerInnen bedienen die Zuhörerfragen nahezu ausnahmslos mit Antworten zu dem Aspekt des entsprechenden Vorfalles, ohne daß dabei z.B. Referenzprobleme dargestellt würden. Darüber hinaus tritt schon bei den 7jährigen – wenn auch noch selten – der Fall ein, daß der *Erzähler* den Übergang zum nächsten Job der Thematisierung des Vorfalles vollzieht und auf diese Weise Erwartbarkeiten globaler Natur etabliert.

Die damit gegenüber den 5jährigen eintretende Entlastung des Zuhörers bei 7jährigen gilt für die *10- und 14jährigen* ErzählerInnen entsprechend. Die weiteren Optimierungen, die sich bei der Abwicklung des ersten Jobs im jeweiligen Übergang von 7-, 10- und 14jährigen ErzählerInnen nachweisen lassen, liegen eher auf quantitativer als auf qualitativer Ebene. So steigt z.B. bei den 10jährigen ErzählerInnen die Anzahl der durch den Erzähler bewirkten Übergänge von der Darstellung von Inhaltsrelevanz zur Thematisierung deutlich an (s.u. z.B. Fragmente (14) und (15)).

Zusammenfassung

Die erzählerseitige Abwicklung der Darstellung von Inhaltsrelevanz läßt im Altersvergleich eine deutliche Zäsur zwischen 5jährigen einerseits und 7-, 10- und 14jährigen andererseits hervortreten: 5jährige ErzählerInnen setzen so gut wie nicht die im Rahmen der gesetzten Zugzwänge erwartbaren oder möglichen Mittel der Jobabwicklung ein. Dies gilt nicht nur für den

Übergang zum nächsten Job, sondern auch für die Bearbeitung lokaler Zugzwänge innerhalb eines Jobs.

Wir interpretieren diesen Befund so, daß die 5jährigen die Möglichkeit des Anschlusses einer Diskurseinheit, die nur als Möglichkeit im ersten Job liegt – im Unterschied etwa schon zu den 7jährigen – nicht wahrnehmen. Sie definieren die Situation entsprechend als offen und unbestimmt: Wenn man keine Lust hat, antwortet man nicht oder verzögert bzw. verweigert die Antwort; oder man wechselt einfach das Thema oder geht zu anderen reizvollen Aktivitäten wie Malen über. Die lokalen Zugzwänge in der Darstellung von Inhaltsrelevanz werden folglich als isolierte Elemente von Paarsequenzen innerhalb des *turn-by-turn talk* genommen, ohne daß Anschlußfähigkeiten mit Bezug auf eine narrative Entfaltung des thematisch bereits fokussierten Vorfalles realisiert werden.

9.1.2 Thematisieren

Da von der Abwicklung der Darstellung von Inhaltsrelevanz keine direkte Steuerung im Hinblick auf den Eintritt in die Diskurseinheit ausgeht, ist es in starkem Maße von der Erzählneigung des Erzählers abhängig, ob sich die Thematisierung in unmittelbarem Anschluß an die Darstellung von Inhaltsrelevanz ergibt oder nicht. Da weiterhin eine besondere Erzählneigung des Erzählers sowohl über alle Altersgruppen hinweg als auch innerhalb der jeweiligen Altersgruppen nicht durchgehend besteht, ist angesichts des konstanten Interesses des Zuhörers über alle Altersgruppen festzustellen, daß in der Regel der Zuhörer die Thematisierung initiiert.

Als entsprechendes Mittel fungiert die semantische Etablierung von *unbestimmter Ereignisqualität*. Der Zuhörer gibt durch seine Art von Nachfragen, durch die Darstellung von Vorwissen oder von eingeschränktem Dabeisein zu verstehen, daß er Anlaß hat zu vermuten, daß „da drüben eben irgendetwas passiert bzw. vorgefallen ist“, ohne daß er jedoch den Vorfall in seiner konkreten Spezifik benennt:

(4) Z: Und's nix passiert da drüben nix Besonderes ne -- gar nix? ---
05-112-14

(5) Z: Haste eijentlich mitgekricht
was da vorhin passiert is -
05-115-19

Diese Art der Initiierung der Thematisierung durch den Zuhörer ist also durch das Setting nahegelegt. Gleichwohl ist es auffällig, daß nur bei den 5jährigen die Thematisierung ausnahmslos durch den Zuhörer initiiert werden muß, weil eben nur hier kein einziges Mal der Erzähler den Übergang von der Darstellung von Inhaltsrelevanz zur Thematisierung selbst vor-

nimmt. Es ist zu fragen, ob diese Tatsache nur mit mangelndem Erzählbedürfnis gerade bei den 5jährigen zu erklären ist oder und nicht auch damit, daß ein globales Sequenzmuster noch nicht hinreichend beherrscht wird.

Auf diese letzte Erklärung deuten auch andere Befunde hin: Sie wird z.B. durch verblüffend gleichartige Befunde in den Untersuchungen von Meng (1991) nahegelegt, die sich auf potentielle „Erzählankündigungen“ 3- und 6jähriger im Sinne von Mitteln zur Durchführung der Thematisierung beziehen. Obgleich diesbezüglich durchaus Entwicklungsfortschritte zwischen 3- und 6jährigen festgestellt werden, findet sich auch bei den 6jährigen ErzählerInnen „keine ereignisbezogene Eröffnungsäußerung, die man eindeutig als Erzählungsankündigung hätte auffassen können.“ (Meng 1991:47)

Das Ausbleiben des zumindest lokal erwartbaren Einsatzes der entsprechenden Mittel durch 5jährige ErzählerInnen läßt sich an der weiteren Abwicklung der Thematisierung anschaulich belegen. Nachdem der Zuhörer auf eine der oben beschriebenen und illustrierten Weisen eine unbestimmte Ereignisqualität („Da war doch was“) etabliert hat, besteht für den Erzähler der lokale Zugzwang, die entstandene Lücke mit der Nennung des Vorfalls, d.h. mit der Darstellung einer *bestimmten* Ereignisqualität zu schließen.

Dieser Zugzwang wird – wenn überhaupt – nicht im unmittelbaren Anschluß bedient, sondern in der Regel erst nach weiteren, z.T. erheblichen Anstrengungen des Zuhörers (dazu siehe Kap. 10.1.2).

Für die Blockierung und Komplizierung der Thematisierungssequenz sind u.a. – wie schon innerhalb des vorausgehenden Jobs – Nachfragen des Kindes verantwortlich, die eine durch den Zuhörer zumeist deiktisch realisierte Referenz als nicht identifizierbar behandeln:

(6) Z Hast du vorhin mítjekricht was da lós war?
⇒ E: Wo?
Z In dem Ráum?
was da passiert is?
⇒ E: /Welcher Raum?/ [leise]
05-114-17

(7) Z: Is da irgendwas passiert da drüben?
da war so n Krách vorhin
⇒ E: Wo?
Z: Da
⇒ E: Bei uns?
05-114-18

Darüber hinaus wird der durch den Zuhörer gesetzte Zugzwang dadurch außer Kraft gesetzt, daß der Erzähler verneint, überhaupt wahrgenommen zu haben, daß etwas vorgefallen sei:

(8) Z: Haste eijntlich mitgekricht
was da vorhin passiert is -
im Zimmer?
⇒ E: /M m/ [verneinend]
Z: Wo wir da alle zusamm warn? ---
⇒ E: /M m/ [verneinend]
05-115-19

(9) Z: Is nix besonderes gewesen?
⇒ E: Nee
Z: Nee? --
Überhaupt nix Interessantes da drüben?
⇒ E: Nee
05-108-12

Im Anschluß daran finden sich dann auch wieder Bezugnahmen auf die aktuelle Situation, die den wiederholt gesetzten Zugzwang umgehen:

(10) Z: gar nix?
Überhaupt nix? <passiert>
E: Nee
Z: Wirklich nich?
E: Nee
Z: Ich glaube da war doch eben was
du willst mich ja nur beschwindeln
E: Nä
Z: Nee?
⇒ E: (Rat mal) wie ich heiße bloß mal raten
05-113-16

Blockierungen der Thematisierungssequenz ergeben sich darüber hinaus auch dadurch, daß der Erzähler Vermutungen des Zuhörers kurz bestätigt und bejaht, dabeigewesen zu sein bzw. davon zu wissen, daraufhin aber nicht – wie es gemäß dem gesetzten Zugzwang zu erwarten wäre – den Vorfall selbst nennt. So ist wieder der Zuhörer aufgerufen, den Zugzwang zu erneuern.

Es gibt Fälle, innerhalb derer der Erzähler auch daraufhin wieder verneint, etwas von einem Vorfall zu wissen. Insgesamt zeigt sich: 5jährige ErzählerInnen bedienen den lokalen Zugzwang nicht regelgemäß, der auf die Nennung des Vorfalls abhebt. Den *globalen* Zugzwang aber, der auf die erzählerische Elaborierung des in der Thematisierung genannten Vorfalls zielt, scheinen sie im Gegensatz zum lokalen Zugzwang gar nicht *wahrzunehmen*. Zumindest ist das die Einschätzung des Zuhörers, die er in diesen Fällen dadurch manifestiert, daß er den globalen Zugzwang in Form einer Erzählaufforderung *expliziert*:

(11) Z: Und denn is doch da aber was passiert ne?
E: Ja
Z: Na wat war n det [...]

[...]
 da war doch plötzlich n Krach da da ne?
 ⇒ E: Ja -- ich habs mitgekriecht
 Z: Mensch erzähl mir mal
 wat warn da los
 05-112-13

Bei den *7jährigen* zeigt sich in der Abwicklung der Thematisierung ein spürbarer Fortschritt. Der Zugzwang, den der Zuhörer durch die Etablierung *unbestimmter Ereignisqualität* („was ist denn passiert“) setzt, wird häufig unmittelbar bedient. Dabei treten nicht nur Fälle auf, innerhalb derer der Erzähler den *lokalen* Zugzwang mit der Nennung des Vorfalls bedient, sondern auch solche, die zeigen, wie der Erzähler auch schon auf den *globalen*, zur Elaborierungweisenden Zugzwang reagiert:

(12) Z: Sach mal Lisa - was is denn unten passiert?
 E: Mmh da is der Kassettenrekorder runtergefallen -
 ⇒ der is darüber gestölpert
 07-111-02

(13) Z: Wat war'n los so lange
 ⇒ E: Ná: de [L] der Mánn hat Mécker getricht
 ähm [L] weil er der Kasséttenrekorder mal [L] passiert is
 des Dink [L] des Kasséttenrekorder f_ gefallen [L] /gefalln/
 [leise]
 07-111-78

Im Übergang zu den *10- und 14jährigen* verbessert sich die Abwicklung der Thematisierungssequenz noch beträchtlich: Die Anzahl der Übergänge von der Darstellung von Inhaltsrelevanz zur Thematisierung steigt bei den 10jährigen geradezu sprunghaft an, so daß die ansonsten notwendige Zuhörerersetzung einer *unbestimmten Ereignisqualität* überflüssig wird:

(14) Z: Was habtern da drübm schon jemacht (ey)?
 <DvIR>
 E: Ehm die ham (also) erzählt wer alles da ist
 <DvIR>
 ⇒ un denn is - n K/assétn/rekorder [kieksend] runtergefallen
 <THEMAT>
 10-111-47

(15) Z: Außerdem mit dem Kassettenrekorder(n) is das wohl -
 so ne Sâche
 die sin halt sehr téuer
 da muß man sehr aufpâssen
 <DvIR>
 ⇒ E: Vorhin is - eener - über die Schnur je_ - f flogen
 un der Kassettenrekorder is runtergeflôgen
 <THEMAT>
 10-112-73

In den Fällen, in denen der Übergang von Darstellung von Inhaltsrelevanz zu Thematisieren bei den 10- bzw. 14jährigen auf die in unserem Setting eher übliche Weise durch den Zuhörer bewerkstelligt wird, wird der entsprechende Zugzwang überdies (bis auf eine Ausnahme bei den 10jährigen; bei den 14jährigen ausnahmslos) unmittelbar bedient. So sind Extraaktivitäten des Zuhörers – wie sie sehr häufig bei den 5jährigen, aber in nennenswerter Weise auch noch bei den 7jährigen notwendig werden – nicht mehr erforderlich:

- (16) Z: Is denn da alles glätt gegang
 der Gódehard den hab ich vorhín hier ganz aufgeregt
 vorbeilaufen sehen oder irgendeinen von den
 ⇒ E: Da is der Kasséttenrekorder runtergeflögen
 10-111-75
- (17) Z: Diána hat mir ebent ürgendwas erzählt
 da wär irgendswas passiert irgendwo
 da im
 ⇒ E: Ja eh ds Kasséttenrekorder is runterjefálln
 14-113-55

Gegenüber den 10- und 14jährigen sind die ZuhörerInnen also gewissermaßen entlastet: Sie brauchen nicht durch spezielle Aktivitäten dafür zu sorgen, daß der Jobübergang gewährleistet wird. Stattdessen können sie unmittelbar auf den durch den Erzähler realisierten Zug reagieren. Im Rahmen der Thematisierung kommt es dabei zu einer charakteristischen Zugfolge, die sich vergleichbar systematisch weder bei den 5- noch bei den 7jährigen findet: Auf die Etablierung einer bestimmten Ereignisqualität durch den Erzähler antworten ZuhörerInnen formelhaft mit der Darstellung von Erlebnisqualität, und zwar in Form einer kurzen, oft interjektionsartigen Evaluation:

- (18) E:Nja: da hat - da hat der e:ne Mann den Kasséttenrekorder
 run_ - rúnterfallen lassen --
 ⇒ Z:/Au weia/ [betroffen] -- und was passiert
 10-112-50
- (19) E:Eh ds Kasséttenrekorder is runterjefálln
 ⇒ Z:/Ach Gott/ [anteilmehmend]
 wie is dáss denn passiert
 14-113-55

Diese Zugfolge kann als Prototyp einer von ErzählerIn und ZuhörerIn gemeinsam und erfolgreich abgewickelten Thematisierungssequenz gelten.

Zusammenfassung

Die Abwicklung der Thematisierung zeigt im Altersvergleich wieder den bereits innerhalb der Darstellung von Inhaltsrelevanz beobachteten Effekt:

Die 5jährigen ErzählerInnen nehmen die vom Zuhörer gesetzten Zugzwänge lediglich in ihrer lokalen Relevanz wahr – und können damit dem Gespräch noch in der Phase der Thematisierung eine aus der Perspektive des erwachsenen Zuhörers unerwartete, weil erzählirrelevante Wendung geben: „rat mal wie ich heiße bloß mal raten“.

Demgegenüber zeigt sich, daß bereits die 7jährigen die durch die Aktivitäten des Zuhörers ausgelösten globalen Zugzwänge aufnehmen, wenn sie von Fall zu Fall ohne weitere Anforderungen durch den Zuhörer mit einer zumindest rudimentären Abwicklung der Elaborierung beginnen („da is der Kassettenrekorder runtergefalln – der is rübergestolpert“). Die besonders effektive Kooperation zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn in Form einer Zug-um-Zug-Darstellung von Ereignis- und Erlebnisqualität findet sich allerdings erst bei den 10- und 14jährigen.

9.1.3 Elaborieren

Mit dem Vollzug der Thematisierung ist für erwachsene SprecherInnen eindeutig ein globaler Zugzwang gesetzt: Jetzt muß eine übersatzmäßige Einheit angeschlossen werden. Bezogen auf unsere Daten heißt das: Wenn die Ereignis- und Erlebnisqualität eines Vorfalles etabliert ist („Da ist ein Kassettenrekorder runtergefallen“ - “Oweia, wirklich?“), dann muß eine Erzählung dazu folgen, das Ereignis muß elaboriert werden.

Der Beginn der Elaborierung bei den *5jährigen* bestätigt jedoch den bereits notierten Befund: 5jährige ErzählerInnen scheinen – selbst wenn sie den Vorfall unmittelbar zuvor auf Zugzwang des Zuhörers hin genannt haben – den globalen Zugzwang im Hinblick auf den Anschluß einer Elaborierung des Vorfalles nicht wahrzunehmen.

Im Anschluß an die Thematisierung bringen die 5jährigen ErzählerInnen z.B. lediglich eine isolierte, gemäß der Relationsstruktur oft nebensächliche Informationseinheit aus der Geschichte, ohne weitere Äußerungen über den Vorfall anzuschließen. Die erwartbare Suspendierung des *turn-by-turn talk* zugunsten des als primärer Sprecher fungierenden Erzählers tritt nicht ein: Stattdessen signalisiert der Erzähler nicht selten qua Schweigen, die Elaborierung für abgeschlossen zu halten:

- (20) Z: Hast du des so - was - mitjekricht
was da eintlich passiert is? -
E: Nee - [L] der hat=der Radio is runtergefalln
⇒ der is des kaputt. --
05-111-11

Oder er geht zu anderen, nicht mit dem Vorfall unmittelbar zusammenhängenden Aktivitäten über:

- (21) Z: /Was/ [erstaunt]
 Da is n Apparat runtergefalln
 E: Jaa
 und dann ham me s so winke winke gemacht
 also - da durchgekuckt habd
 durch den großen Apparat

05-111-12

Derartige Bewältigungen der Elaborierung müssen besondere Zuhöreraktivitäten auf den Plan rufen, wenn der Erzähler (doch noch) die Rolle des primären Sprechers übernehmen soll (siehe Kap. 10.1.3). Daß besondere Zuhöreraktivitäten tatsächlich dazu führen können, daß auch 5jährige ErzählerInnen zumindest ansatzweise die Rolle des primären Sprechers übernehmen (können), läßt sich anhand zweier vorkommender Typen übersatzmäßiger Einheiten belegen.

Zu diesen Zuhöreraktivitäten gehört einmal, daß der Zuhörer bereits innerhalb der Thematisierungssequenz den globalen Zugzwang in Form einer Erzählaufforderung *expliziert*. Auf diese Extraarbeit des Zuhörers ist es dann anscheinend zurückzuführen, daß auch 5jährige ErzählerInnen im unmittelbaren Anschluß an die Thematisierung in einer übersatzmäßigen Einheit mehr als nur einen Ereignisknoten aus der Relationsstruktur thematisieren (ein Phänomen, das ansonsten nicht anzutreffen ist):

- (22) Z: Und denn is doch da aber was passiert ne?
 E: Ja
 Z: /Na wat warn det/ [lebhaft] sach mal
 ich hab det nich verstandn richtig
 [...]
 da da war doch plötzlich n Krách da ne?
 E: Ja -- ich hab s mitgekricht
 ⇒ Z: Mensch erzähl mir mal
 wat warn da los
 [ich habs nich - richtig verstandn
 ⇒ E: [Kuck mal der Mann
 der mit den dicken Kopf
 [...]
 der war sauer
 weil der mit die lilane Hóse
 [...]
 den Radio - /und des Ding daruntergefallen gelassn
 hat/ [abgehackt] weil=er weil=er den Kabel mit wegge-
 sogn hat
 und da warer ganz sauer

05-112-13

In dem anderen Fall handelt es sich darum, daß im weiteren Verlauf des Elaborierens, also nicht unmittelbar im Anschluß an die Thematisierung, rudimentäre übersatzmäßige Einheiten durch Fragen der ZuhörerInnen ausgelöst werden, die sich auf das richtige Verstehen des Vorfalles bezie-

hen (zur genaueren Beschreibung dieser Zuhöreraktivitäten siehe Kap. 10.1.3):

- (23) Z: Hat au ganz schön geschéppert nö? - mhm?
E: Jah
/aber/ [zögernd] /der/ [gedehnt] /Kassette/ [akzentuiert]
habbich nachgeguckt
is die runtergeknallt
hat se wieder aufgehebt --
⇒ Z: Die hatter wieder aufgelegt?
E: Nö (der) wollt das gänz machen einfach
aber - des hat nich geschafft
da war der Mánn da

05-111-11

Wenn man derartige Ketten von Informationseinheiten auf ihre interne Strukturierung hin genauer betrachtet, ergibt sich, daß sich die darin enthaltene Präsentation der Geschichte in der Regel nicht entsprechend der Struktur und Hierarchie von Ereignisknoten innerhalb der Relationsstruktur (siehe Kap. 5.3.1) verhält (insofern ist Fragment (23) für das Material wesentlich typischer als Fragment (22)).

Diese Abweichungen vom narrativen Schema – als solche werden sie von den erwachsenen ZuhörerInnen, also den TeilnehmerInnen selbst, behandelt (dazu unten 10.1.3) – betreffen den Mangel an einer (chronologischen Abarbeitung des Vorfalles. Das gilt sowohl auf der Ebene der Ereignisknoten als auch auf der Ebene der Detaillierung eines Ereignisknotens. Wenn Ereignisknoten durch 5jährige thematisiert werden, dann ohnehin fast durchgängig auf einer tiefer liegenden Detaillierungsstufe der Strukturbeschreibung und innerhalb dieser Detaillierungsstufe auf zudem unsystematische Weise. Beides unterscheidet 5jährige von den übrigen Altersgruppen.

Nicht nur die – vom Zuhörer fast durchgängig als lokal unangemessen bewertete – Art und Weise der Detaillierung, sondern auch die Anzahl der so realisierten Ereignisknoten bleibt erheblich unter dem durch die Relationsstruktur gesetzten und von dem erwachsenen Zuhörer eingeklagten Vollständigkeitsgrad.⁶⁹

Mengs Untersuchungen (1991) zeigen hier ein in etwa vergleichbares Bild. Auch wenn im Hinblick auf den Job der Elaborierung große Entwicklungsfortschritte zwischen 3- und 6jährigen festgestellt werden, zeigen sich auch noch bei den 6jährigen – parallel zu unseren Untersuchungen – ein besonderer Detaillierungsgrad und ein Gesamtverlauf der Ereignisse, der als „nicht problemlos rekonstruierbar“ bezeichnet wird (vgl. die „Niveaustufe 3“ bei Meng 1991:69). Sehr direkt entsprechen unsere Befunde den etwa

⁶⁹ Ein anderes Bild ergibt sich in der formellen Situation (siehe in diesem Abschnitt).

zur gleichen Zeit erhobenen von Boueke / Schülein et al. 1995. Dort werden mit Bezug auf die globale Struktur von Erzähltexten vier verschiedene Strukturtypen unterschieden. Im „isolierten“ Typ sind „die dargestellten Ereignisse unverbunden nebeneinander gesetzt“ (S. 133). Es zeigte sich (S. 134f), daß dieser Strukturtyp in der Wiedergabe der Bildergeschichten bei den 5jährigen Kindern überwog bzw. daß die jeweils häufigsten Realisierungen dieses Typs bei den Kindergarten-Kindern zu finden war. Vergleichbare Ergebnisse zu Bildergeschichten in anderen Sprachen – im allgemeinen allerdings mit 4jährigen Kindern als jüngste Altersgruppe – finden sich auch bei Bamberg 1987, Bermann 1988, Bamberg / Marchmann 1990 und Reilly 1992. Diese Übereinstimmungen sind insofern interessant, als die Kinder in der Boueke / Schülein-Studie in Form der vorgelegten Bilder eine visuelle und unseres Erachtens auch eine semantische Strukturierungshilfe hatten, die die Kinder unserer Studie nicht nutzen konnten. Andererseits fehlte den Kindern dort die Strukturierungshilfe durch die Zuhöreraktivitäten, die die Kinder in unserer Studie nutzen.⁷⁰

Einen von diesen Befunden abweichenden Eindruck vermitteln dagegen auf den ersten Blick zahlreiche Experimente, wie sie besonders innerhalb des theoretischen Umfeldes der *storygrammar* (vgl. z.B. Stein / Glenn 1979), aber auch im Rahmen des Strukturkonzepts von Labov / Waletzky 1967 durchgeführt wurden (Haslett 1986)). Aus diesen Untersuchungen muß man schließen, daß bereits 4jährige zumindest rudimentär über narrative Schemata verfügen und sie in der Informationsverarbeitung einsetzen, während diese Struktur in unseren Daten im wesentlichen noch durch den Zuhörer konstituiert wird. Aus den folgenden Gründen scheinen uns die Befunde allerdings dennoch kompatibel:

- Die erwähnten Experimente beziehen sich oft auf Verstehensleistungen bzw. sogar auf Ordnungsaufgaben für nicht der kanonischen Abfolge entsprechende Sätze oder ähnliches. Wir haben es dagegen mit *Produktionsdaten* zu tun, d.h., das Kind muß nicht einfach ein vorgegebenes Schema erkennen, sondern selbständig ein narratives Schema realisieren.
- Die Struktur der Geschichte ist in unserem Fall ungleich komplexer als in den Vergleichsfällen.

Im Übergang zu den *7jährigen* ErzählerInnen zeigen sich bei der Abwicklung der Elaborierung in unseren Daten gegenüber den 5jährigen deutliche Unterschiede:

⁷⁰ Zur diskursdidaktischen Relevanz von visuellen im Vergleich zu dialogischen Strukturierungsmitteln siehe Kap. 16.

- Es läßt sich belegen, daß die 7jährigen – zumindest ansatzweise – den *globalen* Zugzwang wahrnehmen und abarbeiten, der von der Abwicklung der Thematisierung im Hinblick auf die Elaborierung und damit eingeschlossen auf die Übernahme der Rolle des primären Sprechers in der Diskurseinheit ausgeht.
- Die Präsentation des Vorfalles erfüllt im Rahmen der übersatzmäßigen Einheiten im Unterschied zu entsprechenden Aktivitäten der 5jährigen systematisch die Voraussage der Relationsstruktur auf der Ebene der Ereignisknoten.

Methodisch ist es für uns zwingend, daß sich dieses Ergebnis der besseren Abarbeitung des Jobs bei 7jährigen mithilfe der *Zuhöreraktivitäten* gegenüber 7jährigen belegen läßt: Die auch noch für die 7jährigen geltenden Einschränkungen bei der Abarbeitung jenes globalen Zugzwanges werden nachweisbar nicht im Sinne mangelnder Kompetenz des Erzählers – wie bei den 5jährigen –, sondern im Sinne mangelnder *Erzählbarkeit* bewertet und aufzulösen versucht (dazu im einzelnen u. 10.1.3).

Beachtung des globalen Zugzwangs

Ein deutliches Indiz für die Beachtung globaler Zugzwänge durch 7jährige ist darin zu sehen, daß 7jährige im unmittelbaren Anschluß an die Thematisierung den Vorfall nicht in Form eines isolierten Ereignisaspektes, sondern im Rahmen einer – wenn auch noch in vielerlei Hinsicht unfertigen – Diskurseinheit präsentieren, und zwar, ohne daß der Zuhörer diesen globalen Zugzwang in Form einer Erzählaufforderung zuvor expliziert hat.

Das folgende Fragment (s.u.(24)) illustriert die These der Wahrnehmung diskursstruktureller Zugzwänge nicht mit einer derartigen Diskurseinheit, sondern – noch stärker – damit, daß die 7jährige Rosemarie eine nachträgliche Begründung dafür liefert, *keine* Diskurseinheit an die Thematisierungsäußerung der Zuhörerin anzuschließen, obwohl ein derartiger Zugzwang durch den Zuhörer zuvor nicht expliziert worden ist:

- (24) Z: Ich hab gehört da is irgendwie was kaputtgegangen bei euch da unten?
 E: Nä
 Z: Gar nicht?
 E: Nö
 Z: Nö dann hab ich das mißverstanden
 E: Hat dir das der Peter gesagt? (lauernd)
 Z: Ja
 ⇒ E: Dann brauch ich dirs ja gar nicht mehr erzählen wenn der - wenn du das schon weißt

08-51-60

Beachtung global-semantischer Kohärenz

Daß die übersatzmäßigen Einheiten bei den 7jährigen der Voraussage der Relationsstruktur entsprechen, läßt sich an zwei Beobachtungen illustrieren: Einzelne Ereignisknoten werden systematisch gemäß der unteren

Ebene der Ereignisknoten detailliert; sobald mehrere Ereignisknoten thematisiert werden, werden sie gemäß der in der Relationsstruktur vorgegebenen – und bei den 5jährigen noch durch die ZuhörerInnen gewissermaßen vertretenen – Chronologie der Episoden präsentiert:

- (25) Z: Sach mal Lisa - was is denn unten passiert?
 E: Mmh da is der Kassettenrekorder runtergefalln -
 der is darüber gestólpert
 Z: aha
 E: da sind die ganzen Kassetten runtergefalln --
 hat er es sich schnell aufgehobn und hat sie reingelegt -
 dann hatter der Frau gesagt - der - die soll - das nich sogn
 und da kamer und hat sie gesacht

07-111-02

Diese Erzählung und damit die typischen Elaborationsmuster unserer 7jährigen Kinder dürften dem von Boueke / Schülein u.a. unterschiedenen „linearen“ Strukturtyp entsprechen. Das bedeutet, unsere Befunde hinsichtlich der Altersverteilung sind auch hier mit den Ergebnissen von Boueke / Schülein u.a. (1995:134ff) kompatibel.

An dieser Stelle ist erstmals über einen Unterschied zwischen den Situationen zu berichten: In der *formellen* Situation erreichen bereits die *5jährigen* den hier beschriebenen Stand: Einzelne Ereignisknoten werden systematisch detailliert, die Chronologie der Vorfallepisoden wird gemäß der Vorhersage der Relationsstruktur reproduziert:

- (26) E: [...] hat èiner den Stécker reingestéckt
 /in den andren/ [intonatorisch als Einfügung markiert] [L]
 un=dann da=is wollte=er géhn
 un=dann [L]
 un=da is sein Fu/s/ [weiches s] über den Kassètn-
 rekórder gefalln
 und da(nn) und dann hat die Frau den Mánn da gerúft [L]
 Z: [Mh mh
 E: [Dann hat der Mann da geschimpft
 Z: boah
 [...]
 E: [L] Dann [L] dann dann hatter ganz doll geschímpft mit den
 anderen Mánn

05-012-33

Dieses höhere Niveau des Erzählverhaltens der 5jährigen in der formellen Situation geht Hand in Hand mit einer ebenfalls im Situationsvergleich hervortretenden systematischen Veränderung des Zuhörerverhaltens⁷¹.

⁷¹ Darauf kommen wir bei der Darstellung der Befunde zum Zuhörerverhalten zurück (siehe Kap. 10.1.3). Zur Interpretation der gravierenden Situationsunterschiede bei den 5jährigen siehe Kap. 12

Der Vergleich der Abwicklung der Elaborierung in den Dyaden zwischen 7jährigen und 10jährigen fördert auf den ersten Blick kaum feststellbare, überdies eher irritierende Unterschiede zu Tage. Erst mithilfe des Beschreibungsinventars des Sequenzmodells zeigt sich ein systematischer und auch erwartungsgemäßer Effekt.

Zwar kann man auch bei den 10jährigen in der informellen Situation beobachten, daß im Anschluß an die Thematisierung Diskurseinheiten realisiert werden, die auf diesen globalen Zugzwang reagieren; aber es bleibt doch eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Fällen, bei denen dies nicht der Fall ist. Mithilfe des Sequenzmodells – und hier besonders der Explikation der Jobs Thematisieren und Abschließen auf Mittelebene – läßt sich nun allerdings zeigen, daß erst die 10jährigen in allen diesen Fällen das Ausbleiben des Anschlusses ausgebauter Elaborierungen systematisch markieren und begründen. Sie tun das entweder mithilfe der Verwendung von Mitteln des Thematisierens (s.u.) oder aber – und das ist der empirisch häufigere Fall – mithilfe der Verwendung von Mitteln des Abschließens.

Bei den 10jährigen finden wir also wie schon bei den 5jährigen eine Zurückweisung elaborierender und dramatisierender Wiedergaben des Vorfalles; aber erstmals in systematischer Form finden wir hier den Fall, daß diese Zurückweisungen mithilfe der erwachsenen Sprechern zur Verfügung stehenden narrationsspezifischen Mittel realisiert und zugleich begründet werden.

So weisen 10jährige ErzählerInnen die Ereignis- und Erlebnisqualität des Vorfalles, die der Zuhörer zuvor etabliert hat („das hat son unheimlichen Knall gegeben“), in einem Zug zurück und setzen auf diese Weise den globalen Zugzwang zum Elaborieren und Dramatisieren lokal außer Kraft:

- (27) Z: Die Jeanette war schon - einmal da
die hat mir vorhin irgendwas erzählt
das hat so'n unheimlichen Knall gegebm
was war n da eigentlich los?
⇒ E: Knall? [verwundert]
10-113-74

Bezüglich des Einsatzes von Mitteln des Abschließens ist zu beobachten, daß 10jährige ErzählerInnen im unmittelbaren Anschluß an die Thematisierung und die lokal notwendige minimale Elaborierung ein Mittel des Abschließens – die Nennung des Gesamtergebnisses („jetzt ham sen kleinen (Kassettenrekorder)“) – verwenden. Damit entledigen sie sich regelgemäß der Aufgabe weiterer Elaborierungen:

- (28) Z: Ist denn da alles glättgegangen?
 [...]
 E: Da is der Kasséttenrekorder runtergeflogen
 Z: Wáhas
 Der den se aufgebaut habm? -
 E: Ja -- der gróÙe
 jetz ham se n kleinen
 ⇒
 10-111-75

In unseren Daten verfügen somit erst die 10jährigen systematisch über alle Möglichkeiten, die auf Job- und auf Mittel-Ebene bestehen; die Möglichkeiten nämlich, diese Bedingungen nicht nur herzustellen bzw. ihnen zu folgen, sondern auch, sie wieder aufzuheben bzw. lokal außer Kraft zu setzen.

Von dieser Möglichkeit machen die 10jährigen systematisch allerdings lediglich in der informellen Situation Gebrauch, während sie in der formellen Situation ihre fortgeschrittenen Möglichkeiten im Bereich der Mittel des Elaborierens und Dramatisierens ausschöpfen. Die 10jährigen zeigen damit als einzige Altersgruppe einen auch statistisch meßbaren Situationseffekt – was im Rahmen der quantitativen Analysen nicht erklärt werden konnte (siehe Kap. 5.1; 5.2). Für die auf kontextfrei quantifizierbaren Variablen aufbauende statistische Analyse mußte das Erzählverhalten der 10jährigen in der informellen Situation wie ein entwicklungsmäßiger Rückschritt wirken: Kürzere Erzählungen, weniger realisierte Ereignisknoten konnten nur aufscheinen als Widerspruch zu der Hypothese von der mit dem Alter zunehmenden Komplexität der Erzählungen. Nur eine rekonstruktive Analyse konnte die Entdeckung machen, daß gerade in dieser Kürze und Rudimentarität ein eklatanter Entwicklungsfortschritt in diskursstruktureller Hinsicht zum Ausdruck kommt, weil die ErzählerInnen erst jetzt die entsprechenden Strukturgesetze so weit beherrschen, daß sie sie regelkonform außer Kraft setzen können. Im Lichte dieser kontextuell rekonstruierenden Analyse wird auch der in den statistischen Berechnungen immer wieder als „Ausreißer“ durchscheinende Situationsunterschied bei den 10jährigen erklärbar: In der formellen Situation lassen die Zugzwänge der Erwachsenen nicht die Freiheit, die Globalität so souverän außer Kraft zu setzen, wie das in der informellen Situation geschieht. Der auffallend große Situationsunterschied bei den 10jährigen kommt also durch die vermeintliche extrem geringe erzählerische Leistung in der informellen gegenüber dem auch für die quantitative Analyse nachweisbaren Entwicklungsfortschritt in der formellen Situation zustande.

Der Übergang zu den *14jährigen* läßt innerhalb der Abwicklung der Elaborierung auf Mittel-Ebene kaum noch Unterschiede hervortreten. Allerdings finden sich erstmalig bei den 14jährigen – wenn auch vereinzelt – explizite Markierungen des Eintritts in die Diskurseinheit. Diese expliziten

Eröffnungssignale gewinnen auf dem Hintergrund der hier erörterten Frage nach Wahrnehmung und Realisierung diskursstruktureller Zugzwänge im Anschluß an die Thematisierung eine besondere Relevanz. Sie reagieren nämlich *in expliziter Weise* auf diesen Zugzwang, um seine Abarbeitung bzw. Bedienung *anzukündigen*.

Mit dem damit erreichten Grad an expliziter Strukturierung präsentieren sich die 14jährigen auch als formal virtuose ErzählerInnen, die sogar dann deutlich einleitend strukturieren, wenn – wie Fragment (30) unten zeigt – bereits der Zuhörer durch eine Aufforderung zum Elaborieren für explizite Strukturierung gesorgt hat:

(29) Z: Der Tobias hat ében irgendwas erzählt da wär irgendwas passiert oder so
 E: Ja e'm - eh n Kasséttenrekorder is rünterjeflög.
 Z: Ách du lieber Gott -
 [wie is das denn passiert
 ⇒ E: [Also=d_ - det war so úlkich
 érst fliegt der Kasséttenrekorder runter [...]
 14-112-58

(30) <Nach bereits erfolgter Elaborierung>
 Z: [Ehrlich? - erzähl mal wie d_
 E: [Ja!
 Z: [Wér hat denn w w w
 ⇒ E: [(hier) paß uff det war só -
 14-112-58

Zusammenfassung

5jährige bedienen dann innerhalb der Elaborierung den globalen Zugzwang, der von der Thematisierung ausgeht, wenn eine Explizierung in Form einer Erzählaufforderung durch den Zuhörer vorausging. Diese Elaborierung verhält sich aber nicht zu der durch den Zuhörer manifestierten Erwartung an die Vollständigkeit und Struktur der Ereigniswiedergabe. Mit Bezug auf die Erfordernisse der sequentiellen Gestaltung einer derart komplexen narrativen Wiedergabe muß man also feststellen, daß 5jährige Kinder die entsprechende Diskurseinheit mit ihren diskurs- und inhaltsstrukturellen Anforderungen ganz offensichtlich noch nicht beherrschen (vgl. Boueke / Schüle in u.a. (1995:59ff) zur Diskussion der Frage, warum die Beherrschung narrativer Strukturen in der Literatur meistens schon jüngeren Kindern attestiert wird). Demgegenüber bedienen 7jährige auch implizit gesetzte globale Zugzwänge, und sie bedienen sie zudem in einer die global-semantische Strukturbeschreibung des Vorfalles ansatzweise erfüllenden Weise. Dieses Niveau erreichen die 5jährigen in unseren Daten lediglich innerhalb der formellen Situation, was wir auf die für diese Situation typischen Zuhöreraktivitäten zurückführen (dazu siehe Kap. 10.1.3). Im Übergang zu 10- und 14jährigen ErzählerInnen ergeben sich bei der Elaborierung weitere Optimierungen, wobei die formalen, auf die globale Qualität

der Diskurseinheit explizit bezogenen Strukturierungshinweise der 14jährigen („paß uff det war so“) besonders auffällig sind.

9.1.4 Dramatisieren

Mittel zur Erledigung der Dramatisierung werden von *5jährigen* so gut wie nicht realisiert. Zwar gibt es vereinzelte, jeweils isoliert auftretende Formen von *direkter Rede*:

- (31) E: aber dann
hat=eh
⇒ - paß gut auch -
[dann hat er gesagt
Z: [wieso denn
⇒ E: diesmal paß ich aus
hat er su die Kinder gesagt
05-111-12

Aber wie bereits bei der Elaborierung vermerkt wurde, ist es auch in bezug auf die Dramatisierung problematisch – bzw. wird es vom Zuhörer als problematisch dargestellt –, von der jeweils realisierten Form auf ein bestimmtes Mittel zur Erledigung eines bestimmten Jobs zu schließen. Das gilt besonders für die Etablierung eines *globalen* formalen Musters, für die ja noch – wie dargestellt – die strukturelle Voraussetzung regelhafter übersatzmäßiger Diskurseinheiten fehlt. Die realisierten Formen direkter Rede können deshalb nicht als Indikatoren des Musters der szenischen Erzählung gelten. Sie erfüllen anders formuliert nicht die globale Funktion des Dramatisierens.

Im Übergang zu den *7jährigen* ErzählerInnen fällt zunächst auf, daß die Formen der Redewiedergabe sowie andere sprachliche Merkmale des szenischen Musters geradezu sprunghaft ansteigen. Im Gegensatz zu den 5jährigen sind diese Formen bei den 7jährigen in der Regel unproblematisch in dem Sinne, daß sie als szenische Mittel zur Erledigung der Dramatisierung verstanden werden können:

- (32) Z: hat denn einer geschimpft oder?
[...]
E: war noch ne Frau /un die sollte nix verrat/ [lebhafter]
[L] un da hat die gesagt [L] - s als er reingekomm is
⇒ [L] dú: - dem is was Blödes passiert dell
dem is der Kassettenrekorder runtergefalln un denn saul -
⇒ [L] em denn hat er se gemacht /oo:h -- ho: w/ [stark
artikuliert, Unmutslaut]
dasser - [L] weil er nemich - em - den nich runterschmeißen durfte
Z: [lacht leise] --
07-113-06

Allerdings realisieren die 7jährigen Mittel des Dramatisierens nicht im unmittelbaren Anschluß an die Thematisierung, sondern in der Regel innerhalb vom Zuhörer initiiertes zweiter Durchläufe der Erzählung am ersten Tag (s.o. Fragment (32)) oder innerhalb lokaler Sequenzmuster auf Zugzwang des Zuhörers hin:

- (33) Z: hat er sich entschuldigt oder was? --
[...]
⇒ E: née - da hadder so gesagt - /ach ja - denn - dann
Entschuldigung/ [imitierend]
07-111-77

Die regelhafte selbständige Einbettung der Mittel des Dramatisierens in übersatzmäßige elaborierende Einheiten ist also auch bei den 7jährigen am 1. Tag nicht zu beobachten. Insofern bleibt es – wie bei den 5jährigen – fraglich, ob die verwendeten sprachlichen Formen tatsächlich als Indikatoren des Musters der szenischen Erzählung gewertet werden können. Sicher aber ist, daß die 7jährigen besonders intensiv an diesem Aspekt des Erzählens arbeiten. Erst bei den *10jährigen* läßt sich feststellen, daß sprachliche Merkmale des Musters der szenischen Erzählung innerhalb strukturell deutlich abgegrenzter Diskurseinheiten ohne weitere Zuhöreraktivitäten bzw. -hilfen realisiert werden:

- (34) E: ál:sò: - da drübm wo wir: - gewärtet habm bevor alle dá warn
hat der - Pául - die: - eh den Kassettenrekorder aufgestellt
[...]
E: und er wóllte versuchen das möglichst schnéll
bevor der Kurt réingekommen is - [L]
eh - es wieder in Ordnung zu bringn
[L] da hat die: - [schmatzt]
[...]
E: ja [L] die Bärbel hat gesagt
/ach Mánn - denn werdn wir mal vielleicht ihn sagn
is=ja nich so schlimm/ [imitierend]
[L] da meinte der Paul [L]
/ách - [schmatzt] Mann ságs doch nich
ich machs doch schnéll wieder in=Ordnung
vielleicht is noch álles gánz/ [lebendig] - [L] - ne
- machter auf
n sa da sagt die Bärbel wieder
/[L] naja: aber er wirds ja sonso ürgndwann mal erfahrn/
[sehr lebendig]
[...]
E: (da) sagt=er
/ach MÁNN - des hat do(ch) nichts mit (V_) Verpétzen
zu tu:n [L]
aber er würdes ja sonso ürgendwie erfahrn/ [imitierend]
naja - und so is=es denn wéitergelaüfn
denn (habm) wir den neuen Kasséttenrekorder
und dann - wurde ham wir die Szene gespielt
10-012-43

Von den *14jährigen* wird erstmals in systematischer Form die gesamte Merkmalspalette des Musters der szenischen Erzählung reproduziert. Prototypisch dafür ist z.B. das Auftreten des *szenischen Präsens* sowie von Gliederungssignalen wie „plötzlich“ oder „auf einmal“ auf Formenebene. Zu nennen ist außerdem die Explizierung des Beobachtererlebens („und meine Freundin hier nehm mir wa meinte die zu mir..“).

Zusammenfassung

Von einer erzählerseitigen Abwicklung der Dramatisierung kann bei den 5jährigen nicht die Rede sein. Auch die 7jährigen setzen noch nicht in regelhaft systematischer Weise die für die Dramatisierung relevanten Muster ein. Im Gegensatz zu den 5jährigen ergibt sich hier aber über den Einsatz der Formen einige Evidenz dafür, daß die 7jährigen an der mit dem Job verbundenen Musterdifferenzierung besonders intensiv arbeiten. 10jährige differenzieren eindeutig zwischen verschiedenen Mustern der Ereigniswiedergabe. Bei den 14jährigen fällt darüberhinaus eine relative Vielfalt der zur Verfügung stehenden sprachlichen Formen (siehe Kap. 9.2) auf.

9.1.5 Abschließen und Überleiten

Mittel des Abschließens werden von *5jährigen* ErzählerInnen auf eigene Initiative hin nur vereinzelt realisiert. Dabei ist es bis auf eine Ausnahme problematisch, d.h. es wird vom erwachsenen Zuhörer als problematisch behandelt, von der realisierten Form auf das entsprechende Mittel zu schließen. Die Funktion der Form „ein neues (Gerät) kaufen“⁷² z.B. als Abschluß-Mittel wird in der Dyade folglich nicht wirksam, wie der folgende Ausschnitt am Beispiel eines sequentiell unangemessenen Abschlußversuches des Kindes belegt:

⁷² In welcher Weise die Realisierung der Informationseinheit „ Sie mußten ein neues Gerät kaufen“ als Form des Abschließens gelten kann, wird im Zusammenhang mit den Befunden zu den Formen (siehe Kap. 9.2) dargestellt.

- (35) <Nach erfolgter Elaborierung>
 Z: Der hat das rúntergeschmissen hm -- ja --
 hat der ja auch n bißchen -- mh?
 ⇒ E: Aber des - de: - die muß n néues kaufen --
 Z: Ja
 E: Falls des kaputt wäre
 Z: Wenn es nich kaputt wäre
 dann - bräuchten se kein neues ne?
 E: /Ja/ [leise]
 ⇒ Z: Der hat ja auch n bißchen Ärger gekricht ne?
 05-111-11

Darüber hinaus finden sich Mittel des Abschließens innerhalb von Paarsequenzen, innerhalb derer der Zuhörer das Abschließen initiiert, häufig in Form von Fragen zur Vollständigkeit der bisherigen Elaborierung:

- (36) ⇒ Z: Und da is also gar nichts patschiert weiter?
 E: Nee -
 05-111-12

Mittel des Überleitens werden von 5jährigen ErzählerInnen bis auf eine (mögliche) Ausnahme ebenfalls nicht verwendet. 5jährige ErzählerInnen steigen nicht selten direkt aus der Elaborierung aus: Sie verlassen die Diskurseinheit, ohne zuvor Mittel des Abschließens oder Überleitens eingesetzt zu haben. Das erfordert natürlich kompensierende Zuhöreraktivitäten (siehe Kap. 10.1.4; 10.1.5)⁷³. In bezug auf das Abschließen zeigen sich im Übergang von 5- zu 7jährigen ErzählerInnen wiederum erhebliche Unterschiede. Schon 7jährige ErzählerInnen verwenden nicht nur fast durchgängig Mittel des Abschließens auf eigene Initiative und auf eine für den Zuhörer unproblematische Weise. Sie beenden sogar häufig ihre übersatzmäßige Einheit im Rahmen der Elaborierung mit dem – innerhalb des Sequenzmodells und der Relationsstruktur beschriebenen – Mittel der Darstellung des Gesamtergebnisses (Kurt holt einen neuen Kassettenrekorder):

- (37) <Schon innerhalb der übersatzmäßigen Einheit der Elaborierung>
 E: m da da da hat er gesagt daß er so pingelich ist
 und als er reinkam da hat er --

⁷³ Die Befunde von Meng zeigen diesbezüglich ein etwas anderes Bild, insofern sowohl bei 3- als auch bei 6jährigen ErzählerInnen eine relevante Anzahl „abschlußmarkierender Äußerungen“ berichtet wird (1991:103). Leider werden für diese Äußerungen weder Beispiele noch der sequentielle Kontext dokumentiert. Hinzu kommt, daß Meng anscheinend nicht systematisch zwischen den Aufgaben des Abschließens und Überleitens differenziert. Möglicherweise geht die Unterschiedlichkeit der Befunde entsprechend auf einen gegenüber dem unsrigen weiteren Begriff des Abschließens zurück.

⇒ da hat er schon des zweite
 d eine zwei_ den zweiten Kassettenrekorder kaputt gemacht
 un dann hat er n néuen gebrächt
 <ABSCHL>
 /un des is der/ [zeigt auf Tisch]
 <ÜBERL>

07-113-09

(38) <Unmittelbar nach der Thematisierung>
 E: d da ein Mann -
 ja de der der hat son lilan Govan⁷⁴ unun -
 aus Versehn - übern Kabel gestolpert
 un dann isn ganzer Kassettenrekorder mit ganz vielen
 Kassetn - aus Versehn runtergefalln
 Z: /hh und/ [fragend]
 ⇒ E: Der hat genau den gleichen
 hh bh du hat der hat so ein geholt
 wieder von oben --
 ja den genau den gleichen von oben
 wieder n neuen geholt
 <ABSCHL>
 aber genau ds die Größe --
 s war son Dink hier ungefähr guck -- jier <zeigt auf
 Kassettenrekorder>
 <ÜBERL>

07-111-01

Beim Überleiten zeigen sich Unterschiede zwischen 7- und 5jährigen ErzählerInnen nicht so deutlich wie beim Abschließen, aber auch in systematischer Weise: Zum einen werden Mittel des Überleitens von 7jährigen zwar nicht durchgängig, aber doch häufig verwendet (s.o. die Fragmente (37) und (38)); zum anderen läßt sich belegen, daß diese Verwendung zumindest ansatzweise der im Modell beschriebenen Abfolge der Jobs entspricht.

Der Übergang von 7- zu 10jährigen ErzählerInnen zeigt wiederum eine weniger deutliche Weiterentwicklung im Vergleich zu dem Übergang von 5- zu 7jährigen ErzählerInnen. Bei den 10jährigen zeigt sich in Bezug auf das Abschließen als neues Element in erster Linie die schon vorgestellte Verwendung eines abschliessenden Mittels als lokale Suspendierung des globalen Zugzwangs (siehe Kap. 9.1.3).

Wenn ansonsten auf Initiative des 10jährigen Erzählers Abschluß-Mittel eingesetzt werden, geschieht das ausnahmslos im direkten Anschluß an eine übersatzmäßige Einheit innerhalb der Elaborierung. Diese Beobachtung untermauert den schon notierten Befund, daß die 10jährigen in virtuoser Weise die Mittel des Abschließens einsetzen, um sich des Zugzwangs zum Erzählen zu entledigen.

⁷⁴ Gemeint ist: lila Overall

Der bei den 7jährigen nur vereinzelt anzutreffende unmittelbare Anschluß von Mitteln des Überleitens an Mittel des Abschließens (s.o. (37) u. (38)) findet sich bereits bei den 10jährigen regelmäßig. Das Verlassen der Diskurswelt der Geschichte mit anschließendem Übergang in die Diskurswelt der Sprechsituation ist typisch für die erwachsener Zuhörer-10jähriger Erzähler-Dyade. Dabei wird die Überleitung häufig durch eine längere Pause – also von ErzählerIn und ZuhörerIn gemeinsam – bewerkstelligt:

- (39) Z: Und jetzt isset Jerät runterjefalln - aha
 hamse=n neues da noch - ja?
 E: Ja -
 Z: Mhm
 ⇒ [P/8 sec.]
 Z: [L] Hamse euch schon erzählt was hier mit euch jemächt
 wird?
 10-111-47

Bei den 14jährigen finden sich gegenüber den 10jährigen ErzählerInnen keine nennenswerten Unterschiede bezüglich der Abwicklung von Abschließen und Überleiten.

Zusammenfassung

Der mit dem Abschließen und Überleiten regelhaft realisierte Ausstieg aus der Diskurseinheit erfolgt bei den 5jährigen nur vereinzelt und überdies in einer vom erwachsenen Zuhörer als problematisch behandelten Weise. Für diese Altersgruppe typisch ist der eher unvermittelte Ausstieg aus der Diskurseinheit. Ein anderes Bild ergibt sich auch hier wieder schon im Übergang zu der nächsten Altersgruppe, den 7jährigen: Der Ausstieg aus der Diskurseinheit erfolgt in Ansätzen regelhaft mithilfe der Verwendung insbesondere von Mitteln des Abschließens. Die bruchlose Überführung der Erzählsituation in die Diskurswelt der Sprechsituation ist allerdings erst für die 10- und 14jährigen ErzählerInnen typisch: Mittel der Überleitung werden systematisch im Anschluß an Mittel des Abschließens realisiert.

9.2 Formen der Erzähler

9.2.1 Methodische Vorbemerkungen

Nach der Darstellung der alterstypischen Mittel zur Erledigung der Jobs, die die kindlichen ErzählerInnen anwenden, verlangt unser Beschreibungsmodell als eigene Analyseebene die Untersuchung der (para-)sprachlichen Oberflächenformen, die die manifeste Realisierung eines jeweiligen Mittels durch das einzelne Kind im jeweiligen Kontext darstel-

len⁷⁵. Bevor wir die Ergebnisse dieser Untersuchung präsentieren, sind allerdings einige Vorbemerkungen zu ihrer methodischen Anlage notwendig, weil die Integration einer satzorientierten Analyse der Oberflächenform in ein diskursorientiertes Modell der pragmatischen Funktionen diskursiver Elemente durchaus nicht trivial ist.

Wie ausführlich erläutert (siehe Kap. 7.5), werden die Formenklassen durch Zuordnung zu dem jeweiligen Mittel gebildet: Alle satzmäßigen Äußerungen in unseren Daten, mithilfe derer ein bestimmtes Mittel von irgendeinem Kind realisiert wird, bilden zusammen eine Formenklasse, die der empirischen Beschreibung und Analyse jeweils vollständig zugrundeliegt. Unser lokaler Formenbegriff⁷⁶ operiert also auf der Ebene von *tokens*, nicht von *types*. Das jeweilige Mittel, das ja im Rahmen des Gesamtmodells in seiner Anbindung an den zugehörigen Job und in seiner sequentiellen Positionierung funktionell bestimmt ist, liefert eine *narrative Diskursfunktion*, die mit diesem Mittel dominant erfüllt wird.

Diese mittelspezifische narrative Funktion bildet das Kriterium für die Beschreibung auf Formebene: Es werden also nur solche beobachtbaren formalen Varianten innerhalb einer Formen-Klasse in den Beschreibungsrahmen aufgenommen, die in der Analyse als Träger einer definierten und auf das jeweilige Mittel bezogenen Diskursfunktion erkennbar sind. Nicht diskursrelevante syntaktische oder lexikalische Varianten werden nicht berücksichtigt, selbst wenn sich bei der Durchsicht der Formen ein Alterseffekt aufdrängen sollte.

Wir untersuchen damit formale „Kontextualisierungshinweise“ (Gumperz 1982), die dazu dienen, die korrespondierende Diskursfunktion kommunikativ zum Ausdruck zu bringen.

Wie der Name sagt, sind diese formalen Markierungen nur im Kontext zu verstehen und zu analysieren. Es gibt also keine isolierte Eins-zu-Eins-Relation zwischen einer bestimmten Form und einer lokalen oder globalen Funktion. Die entsprechenden formalen Elemente können ihre Aufgabe der funktionalen Kontextualisierung einer Äußerung immer nur auf der Basis einer spezifischen Positionierung innerhalb eines seinerseits funktionell bestimmten sequentiellen Zusammenhangs erfüllen. Die sonst häufig *ad hoc* vorgenommene Explikation dieses funktionellen Zusammenhangs auf globaler und lokaler Ebene leisten in unserem Modell die Jobs und die Mittel. Die von uns untersuchten Formen bewältigen als Kontextualisie-

⁷⁵ Theoretisch würden hier auch Formen non-verbalen Verhaltens hineingehören. Aufgrund des nur auf Tonträger aufgezeichneten Materials ist uns dieser Kanal für die Analyse jedoch nicht zugänglich.

⁷⁶ Das gilt im Unterschied zum *globalen* Formbegriff, der sich auf die Form der gesamten Diskurseinheit bezieht und im wesentlichen auf das Konzept des Dramatisierens konzentriert ist.

runghinweise also die (mehrfach vermittelte) Verbindung zwischen der satzsyntaktischen und der Diskursebene. Wir erhalten somit Form-Funktions-Paare, für deren entwicklungsorientierte Analyse Slobin (1985:1162) Warnung „The child's fundamental task is to construct mappings between meaning and form. In the most general terms, it has often been stated that such mappings tend to be ONE-TO-ONE. However, having said this, we must ask what constitutes „one meaning“ and „one form“ for the child“ beachtet werden muß.

Mit dieser Spezifikation der formalen Analyse ist die Anbindung an unsere diskursorientierte Fragestellung gewährleistet und der Stellenwert der Formen-Analyse innerhalb des Gesamtmodells explizierbar. Die Zersplitterung in die verschiedensten syntaktischen und lexikalischen Einzelthemen, die unweigerlich entstünde, wenn die Altersspezifik der Formen ohne Berücksichtigung eines ausschließenden Kriteriums untersucht würde, entfällt auf diese Weise.

Das Beschreibungsformat wird dadurch allerdings weniger einheitlich für die verschiedenen Formen-Klassen. Das zu Beschreibende ändert sich mit der narrativen Diskursfunktion des jeweiligen Mittels und stellt somit immer unterschiedliche Anforderungen an das syntaktisch-lexikalische Beschreibungsformat. Anders ist aber der empirische Gewinn, an dem sich der Beschreibungsrahmen letztlich messen muß, nicht zu erhalten.

Der im folgenden zunächst zu präsentierenden Analyse liegen alle vorkommenden Formen von ErzählerInnen und ZuhörerInnen sämtlicher Mittel (und damit auch sämtlicher Jobs) für alle Altersgruppen und beide Situationstypen vom ersten Tag zugrunde. *Berichtet* wird lediglich über die Form-Klassen der einzelnen Jobs, die im Altersvergleich interessante Ergebnisse aufweisen.

Die Abfolge in der Präsentation der Ergebnisse folgt wiederum der Abfolge der Jobs im Sequenzmodell.

9.2.2 *Darstellung von Inhaltsrelevanz*

Narrative Funktion

Nur der Vollständigkeit halber sei zu Beginn kurz über die formale Realisierung des ersten Jobs Darstellen von Inhaltsrelevanz durch die ErzählerInnen berichtet, obwohl diese Daten nach unserem Beschreibungskriterium der Diskursrelevanz der Formen eigentlich zu vernachlässigen wären. Auf der Seite des kindlichen Erzählers ist nämlich bei dieser Aufgabe in unseren Daten eine narrative Funktion noch nicht zwingend vorhanden. Er reagiert – durchaus angemessen – lediglich lokal auf die Zuhöreraktivitäten, die ihrerseits allerdings global motiviert sind. Die Aufnahme dieser globalen Qualität durch den Erzähler kann frühestens mit der Thematisierung erfolgen.

Befunde zum Alters- und Situationsvergleich

Die meisten Aktivitäten dieses primär vom Zuhörer getragenen Jobs („Was habter denn da eben im dem andern Raum gemacht?“) werden auf Kindseite entsprechend als Antworten realisiert. Die Standardform ist „da ham wa {.....} gespielt“. Diese Form taucht durchgängig in allen Altersgruppen und Situationstypen auf. Varianten davon bzw. andere Formen wie „da hab ich ...“, „da wolltn wa ...“, „da solltn wa ...“ zeigen keine ersichtliche Alterssystematik. Auch der Situationsunterschied macht sich bei diesem Mittel nicht in systematischer Weise bemerkbar.

Die mangelnde alters- und situationspezifische Aussagekraft dieser Formen ist – wie erwähnt – vor dem Hintergrund zu bewerten, daß wir es in unseren Daten auf Erzählerseite mit einem rein lokal operierenden Mittel zu tun haben. Die globale Qualität des Jobs Darstellen von Inhaltsrelevanz als Vorbereitung des Erzählens ist für den kindlichen Erzähler in dieser sequentiellen Position noch nicht erkennbar. Die Antworten des Kindes sind reaktive Züge, die ein *Second* in einer Paarsequenz darstellen, also einem sehr elementaren Zugzwang folgen, bei dem sich erwartungsgemäß zwischen 5 und 14 keine Entwicklung mehr zeigen kann.

9.2.3 Elaborieren / Dramatisieren

Mittel: „Detaillierung des auslösenden Ereignisses“

Narrative Funktion

Es handelt sich hier um ein Mittel, das gemäß der Relationsstruktur semantisch dem auslösenden Ereignis (Aktionsauslöser 1) und damit der Thematisierung eines bestimmten Ereignisses als berichtenswert untergeordnet ist. Sequentiell ist es aufgrund seines detaillierenden Charakters nicht mehr selbst Mittel des Thematisierens, sondern beginnt im Wortsinne die Elaborierung.⁷⁷

Dieses Mittel drückt den global-semantischen Kern der Geschichte aus. Es soll hier deshalb mit exemplarischer Breite und Expliztheit behandelt werden, die das auch auf die anderen Klassen übertragbare Prinzip der Formen-Analyse deutlich machen.

Die diskursbezogene, also global wirksame, narrative Funktion, die mit diesem Mittel erfüllt wird, ist die Markierung des Planbruchs (vgl. Quasthoff 1980a). Mit der Thematisierung ist die für narrative Diskurseinheiten konstitutive Ungewöhnlichkeit eines Ereignisses (vgl. Güllich / Quasthoff 1985)

⁷⁷ Dieser strukturellen Sonderstellung von Aktionsauslöser 1 gegenüber den Aktionsauslösern der übrigen Episoden entspricht die diskursstrukturelle Besonderheit des auslösenden Ereignisses für die gesamte narrative Diskurseinheit.

etabliert. Bei den Detaillierungen des auslösenden Ereignisses beim Elaborieren wird die Art des Planbruchs formal zum Ausdruck gebracht.

Das lässt sich aus der Konzeption der Relationsstruktur und dem narrativen Beschreibungsmodell ableiten, das dahinter steht (vgl. Quasthoff 1980a: s.o. Kap. 2.4).

„Planbruch“ – und zwar der Bruch sowohl des Handlungsplans eines in der Geschichte Agierenden als auch der des Beobachterplans des nicht involvierten *Bystanders* (der Erzähler unserer Daten) – bedeutet folgendes: Ein normaler, also antizipierbarer Fortgang im Gang befindlicher Ereignisse⁷⁸ wird durch etwas nicht Vorhergesehenes gebrochen. Im Zusammenhang des hier einschlägigen Handlungsstrangs im Vorfall unserer Daten ist das gleichbedeutend mit einer *unwillkürlich* eintretenden Wende in den ansonsten planvollen Aktivitäten des Protagonisten: Paul will den Kassettenrekorder aufbauen (=in seinem weiteren Verlauf antizipierbarer Handlungsplan) - da stolpert er über das Kabel (=nicht geplantes, unwillkürlich hervorgerufenes Ereignis).

Wir suchen also nach Formen, die die Unwillkürlichkeit einer Handlung zum Ausdruck bringen. Dabei sollte es nicht primär um lokal operierende Formen gehen, sondern um solche, die in der Lage sind, die Diskursrelevanz dieses unwillkürlich hervorgerufenen Ereignisses innerhalb des globalen Zusammenhangs der Erzählung zu markieren.

Wir können also einen Unterschied machen zwischen der formalen Markierung

- einer nur satzsemantischen (lokalen) Gegebenheit: Ein in einem Satz zum Ausdruck gebrachter Vorgang wird als nicht willentlich initiiert dargestellt
- und einer narrativen (globalen) Diskursfunktion: Ein aufgrund seiner Unwillkürlichkeit nicht vorhersehbarer Vorgang wird als *das* planbrechende, d.h. das die notwendige Ungewöhnlichkeit der Geschichte insgesamt konstituierende Ereignis einer erzählenden Diskurseinheit herausgestellt.

Entsprechend unserer methodischen Anlage wird die Klasse der hier zu untersuchenden Formen gebildet durch alle vorkommenden *tokens*, die in den Daten zum Ausdruck der Detaillierung des auslösenden Ereignisses benutzt werden. Die Analyse fokussiert auf den Aspekten der jeweiligen Form, die als Versprachlichung der genannten narrativen Diskursfunktion gelten können (vgl. oben 9.2.1).

⁷⁸ Dies ist – handlungstheoretisch bezeichnet – vergleichbar dem von Wrightschen (1977) *normal course of events*. Man kann es auch im Format der Cognitive Science ausdrücken als das in entsprechenden Scripts repräsentierte Wissen, das die Grundlage des antizipatorischen Verarbeitens von Information darstellt.

Zusammenhang mit dem planbrechenden Ereignis („da is sein Fuß über den Kassettenrekorder gefallen“).⁷⁹

Der Situationsvergleich mit Bezug auf die Daten der 5jährigen ergibt also eine – wenn auch zahlenmäßig noch schwache – Tendenz in Richtung eines Befundes, den wir bei der Mittel-Analyse in sichererer Form bereits gefunden haben: das bessere Abschneiden der 5jährigen in der formellen Situation (siehe Kap. 9.1.3). In der formellen Situation – und nur dort – werden auf einer jeweiligen Altersstufe schon Formen verwendet, die im Altersvergleich erst für höhere Altersstufen typisch sind.

7jährige

In der informellen Situation wird die Unwillkürlichkeit im allgemeinen lexikalisch durch „stolpern“, „über den Stecker fallen“ oder ähnliches zum Ausdruck gebracht⁸⁰. In der formellen Situation sind – wie in der informellen Situation – lexikalische Ausdrucksformen der Unwillkürlichkeit durch „stolpern“ oder ähnliches der Normalfall. Ebenso wie dort tritt einmal die Explizierung „aus Versehen“ auf. Zusätzlich kommen aber 2 Formen der expliziten Markierung des Planbruchs durch eine Verbalisierung mentaler Akte vor.

Wenn wir davon ausgehen, daß „stolpern“ und die übrigen entsprechenden Lexeme bei 7jährigen Kindern schon verlässlich als Ausdruck der Unwillkürlichkeit eines Vorgangs gelten können, dann läßt sich das folgende feststellen:

Im Unterschied zu 5jährigen drücken 7jährige ErzählerInnen die Unwillkürlichkeit des planbrechenden Ereignisses aus. Sie tun das im Regelfall rein lexikalisch. Dadurch wird – vorsichtig ausgedrückt – die globale Funktion dieser semantischen Eigenheit formal nicht besonders markiert⁸¹. Wenn eine deutliche formale Markierung des globalen Planbruchs anzutreffen ist, dann ausschließlich in der formellen Situation.

So ist auch in der Altersgruppe der 7jährigen – und hier schon deutlicher – festzustellen, daß in der formellen Situation tendenziell die weiterentwickelten Formen auftreten. Im Zusammenhang mit diesem Befund ist ein vergleichender Blick zu den einschlägigen Ergebnissen von Boueke / Schüle in et al. 1995 besonders interessant. Sie stellen fest: „Im 2. Schul-

⁷⁹ Wenn man sich die Form genau ansieht, stellt man fest, daß die Unwillkürlichkeit des Ereignisses noch auf andere Weise zum Ausdruck gebracht ist: Der Fuß, nicht der Paul ist gefallen. Das könnte ein Hinweis darauf sein, daß Paul nicht als intentional handelndes Subjekt haftbar zu machen ist.

⁸⁰ Ein Kind markiert schon expliziter durch „aus Versehen“, interessanterweise in scheinbar redundanter bzw. ungrammatischer Kombination mit „stolpern“ bzw. „runtergefallen“.

⁸¹ Weniger vorsichtig könnte man annehmen, daß nur die lokale Funktion kognitiv verfügbar ist. Eine solche Annahme halten wir aber ohne weitere Befunde für nicht tragfähig.

jahr findet sich signifikant häufig die Darstellung des für „Geschichten“ konstitutiven Ereignis-Bruchs und die Herausarbeitung einer Episode“ (S. 136). Das paßt genau zu unseren Beobachtungen hinsichtlich des Ausdrucks des planbrechenden Ereignisses durch die 7jährigen, wenn auch bei Boueke / Schülein et al. nicht unsere Mittel-Formen-Differenzierung zugrundeliegt.⁸²

10jährige

In der *informellen Situation* realisieren erst die 10jährigen über die üblichen lexikalischen Formen hinaus deutliche globale Markierungen des Planbruchs (siehe auch Stein 1988) durch mentale Akte oder durch Kombinationen des Ausdrucks für das planbrechende Ereignis mit Existenzaussagen:

- (43) [...] aw war [L] war diedie Kabel so n de Schriene worden
un denn isser da ran gekomm.
10-112-50

Wir werten derartige Formen von sonst nicht motivierten Existenzaussagen als Fälle von perspektivischer Formgebung (vgl. Quasthoff 1993b), die bei der Versprachlichung eines Vorgangs strikt die optische Perspektive eines Beteiligten oder Beobachters in den Mittelpunkt rückt. Wie bei einem Kameraschwenk wird erst auf das Hindernis fokussiert, bevor die planbrechende Funktion des Hindernisses in den Blick genommen wird. In diesem Sinne ist auch diese Form eine Markierung der „Bruchstelle“ des Planbruchs in seiner globalen Dimension.

In der *formellen Situation* sind die deutlichen Markierungen der Globalität des Planbruchs als Diskursfunktion häufiger und vielfältiger als in der *informellen*. Neben mentalen Akten und den eben beschriebenen Existenzaussagen werden auch die beiden „Bruchenden“ des Plans versprachlicht:

- (44) der Paul is da langgelaufen und da isser gegen
Strippe gekomm

⁸² Darüber hinaus berichten Boueke / Schülein et al., daß alle vier der von ihnen unterschiedenen Strukturtypen bei den 7jährigen vorkommen. Dieser Befund läßt sich lesen als eine andere Art von Hinweis auf die Beobachtung, die wir in verschiedenen Bereichen der Diskursentwicklung gemacht haben: daß nämlich die 7jährigen entwicklungsmäßig besonders aktiv sind (vgl. auch Boueke / Schülein et al. 1995:180) und ein entsprechend differenziertes Bild bieten. In dieses Bild paßt auch der Befund von Boueke / Schülein et al. (1995:162), daß nur bei den 7jährigen ein Zusammenhang zwischen „isoliertem“ vor „linearem“ Textstrukturtyp und relativ niedrigem IQ zu finden war.

Auch hier ist die für die jüngeren Altersgruppen bereits beschriebene Verteilung deutlich: Die expliziteren, in ihrer Funktionalität eindeutigeren Formen herrschen in der formellen Situation vor.

14jährige

In der informellen Situation bei den 14jährigen wird der im Altersvergleich bisher schon ersichtliche Entwicklungstrend ganz deutlich fortgesetzt und durch eine neue Qualität ergänzt: Die explizite Markierung der globalen Funktion des Planbruchs ist häufig. Zusätzlich zu den entsprechenden schon im Zusammenhang mit den jüngeren Altersgruppen vorgestellten Formen tritt hier eine lexikalische Markierung der Unerwartetheit des Vorgangs durch „auf einmal“ sowie das historische Präsens auf:

(45) und hat det *auf eemal* mitgezogn wie er da langjejangen is
14-112-58

(46) und der=eh - *zieht* so dran det Dink runter
14-112-61

In den Daten von Boueke / Schülein et al. (1995:140) findet sich mit Bezug auf die entsprechenden Formen ein Anstieg mit dem Alter. Da die ältesten Versuchspersonen dort 9 Jahre alt waren, läßt sich eine genaue Beziehung nicht herstellen. Zu vermerken bleibt aber, daß die 9jährigen Kinder dort beim Erzählen der Bildergeschichte offensichtlich schon relativ häufig Markierungen wie „plötzlich“ und „auf einmal“ benutzen, während in unseren Daten erst die 14jährigen systematisch davon Gebrauch machen. Es ist zu vermuten, daß die Bildergeschichten der Studie von Boueke / Schülein et al. eher zu einem „literarischen“ Erzählstil verleiteten, der durch derartige Elemente geprägt ist, als der alltägliche, offensichtlich gerade für die 10jährigen nicht sehr spannende Vorfall, den unsere Kinder eher „gesprächsweise“ erzählten. Den Schluß jedenfalls von Boueke / Schülein et al. (1995:181), daß sich die Texte der 9jährigen „strukturell nicht mehr von denen erwachsener Erzähler“ unterscheiden, können wir mit Bezug auf unsere Daten dann nicht bestätigen, wenn die systematische formale Markierung struktureller Gegebenheiten in dem Strukturbegriff eingeschlossen ist. Im engeren Sinne einer schematischen, wissensbasierten narrativen Struktur stimmen unsere Ergebnisse allerdings mit den dort gefundenen überein.

In der formellen Situation dieser Altersgruppe sind unsere Daten für diese Formen-Klasse leider unzureichend, weil die meisten Kinder sich bei der Inszenierung des Vorfalls zu Beginn abgewendet hatten, so daß die Einzelheiten des planbrechenden Ereignisses, die ja mit diesem Mittel versprachlicht werden, von den Kindern nicht wahrgenommen wurden.

Zusammenfassung

Die Entwicklung der Formen zum Ausdruck der narrativen Diskursfunktion „Markierung des Planbruchs der Geschichte“ zusammenfassend läßt sich das folgende festhalten:

- *5jährige* drücken in ihren Formen die mit diesem Mittel verbundene Diskursfunktion noch gar nicht, jedenfalls nicht sicher erschließbar aus.
- *7jährige* benutzen lexikalische Formen zum propositionalen Ausdruck der Unwillkürlichkeit des Ereignisses, markieren also die Diskursrelevanz der Funktion noch nicht.
- *10jährige* drücken in ihren Formen die globale Qualität des Planbruchs durch entsprechende semantische Explizitheit deutlich aus.
- *14jährige* benutzen zusätzlich zu den expliziteren Formen zur Markierung des Planbruchs noch diskurs*musterspezifische* Formen mit globaler Qualität wie historisches Präsens und das Gliederungssignal *auf einmal* zur strukturellen Markierung.

Wir finden also einen deutlichen Entwicklungstrend, der von einer fehlenden formalen Markierung der entsprechenden Funktion über lexikalische und dann satzsemantische Ausdrucksformen mit zunehmender Explizitheit bis zur diskursstrukturellen Markierung verläuft.

Im *Situationsvergleich* stellt sich heraus, daß im allgemeinen in der formalen Situation Formen auftauchen bzw. stabiler verwendet werden, die in der informellen Situation erst in einer höheren Altersstufe typisch sind.

Aus den Befunden zum Altersvergleich der Formen läßt sich zum erstenmal mit aller Vorsicht die Generalisierung in Form der Hypothese eines Entwicklungsfortgangs beim Erwerb von Diskursfähigkeiten im Bereich der Formen ableiten, der von lokal-semantischen über global-semantische bis zu diskursstrukturellen Formen der Markierung einer jeweils durch das Mittel gegebenen Diskursfunktion verläuft (siehe Kap. 9.3).⁸³

Diese Hypothese impliziert nicht unbedingt die Annahme, daß jüngere Kinder über die Diskursrelevanz der Mittel-Funktion kognitiv noch nicht verfügen. Sie bezieht sich lediglich auf den formalen Ausdruck dieser Funktion, der in einem alterskontrastiven Vergleich zum Vorschein kommt. Die Frage, ob jüngere Kinder die globale Funktion eventuell ganz anders ausdrücken, müßte gesondert überprüft werden.

Die Erklärung der Befunde zum Situationsvergleich steht zu entsprechenden Befunden aus der Mittel-Analyse in Beziehung und wird erst im

⁸³ Dieser Befund entspricht einer Beobachtung mit Bezug auf die kindliche Verwendung von „Diskursmarkern“, insofern hier ebenfalls ein Entwicklungstrend von der Markierung lokaler hin zur Markierung globaler Diskursfunktionen beobachtet wird (vgl. dazu Sprott 1992).

Zusammenhang mit der Analyse des Zuhörerverhaltens nachvollziehbar: Die größere Explizitheit in den Zugzwängen, die der Zuhörer in der formellen Situation schon bei Darstellung von Inhaltsrelevanz und beim Thematisieren setzt, führt dazu, daß die Kinder ein geringeres Spektrum von konversationell akzeptablen Anschlußmöglichkeiten haben. Mit anderen Worten, sie werden viel stärker nur auf die Erzählaktivität hin gesteuert, so daß hier Verweigerung oder das nur minimale Respondieren mit Erzählaktivitäten im Unterschied zur informellen Situation einen klaren Regelbruch darstellen würde.

Auf diese Weise kommt es zustande, daß die Kinder in der formellen Situation – wie das in klassischen Laborsituationen methodologisch ja auch gewöhnlich unterstellt wird – ihr Kompetenzniveau eher ausschöpfen, also wirklich tendenziell „alles zeigen, was sie können“.

Wichtiger ist aber, daß sie – und das ist eine grobe Fassung unserer Hypothese zum dahinterliegenden Entwicklungsmechanismus – durch die expliziteren Zugzwänge des Zuhörers interaktive Hilfen unterschiedlicher Art bekommen, die sie auch im Bereich der Formen veranlassen, tatsächlich jeweils „bessere“, d.h. hier zunächst nur, im Altersvergleich auf der Basis der informellen Situation später auftauchende Varianten zu produzieren.

Aktivitäten des Erwachsenen, die durch situationsdefinitorische, also interaktiv bestimmte Erfordernisse fundiert sind, ziehen Formen auf Kindseite nach sich, die – im Altersvergleich aufscheinende – Entwicklungsrelevanz besitzen. Aus diesem Zusammenhang ist einer der Belege für die Wirkweise interaktiver Muster als Entwicklungsmechanismen abzuleiten. Wie dieser Mechanismus im einzelnen funktioniert, wird die Analyse der Dreitage-Progression ergeben (siehe Kap. 11).

Mittel: Die Wiedergabe verbaler Akte

Narrative Funktion

Die globale Funktion aller Mittel, die inhaltlich durch Redewiedergaben bestimmt sind, ist im Fall unserer Daten die Markierung bzw. Konstituierung des Diskursmusters, also des jeweiligen globalen Formtyps der narrativen Diskurseinheit (Bericht, szenische Erzählung). Im Fall der Markierung des Diskursmusters als szenisch hätten wir es also mit Mitteln des Dramatisierens zu tun.

Alters- und Situationsvergleich

Bei allen Mitteln, die durch Formen der Redewiedergabe, also diskursmuster- und damit dramatisierungssensible Formen, ausgedrückt werden, ist die Situationsunterscheidung im Grunde aussagegelos: Frühere Diskursmusterstudien (Quasthoff 1983a) haben ergeben, daß der entscheidende Faktor für die Diskursmusterwahl der Kinder nicht der Situationstyp, sondern die aktuelle interaktive Steuerung durch den Zuhörer ist, die ihrerseits nicht unbedingt immer mit dem Situationstyp vorhersagbar ist.

Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn wir hier die typischen Situationsunterschiede im Altersvergleich (die Verwendung der „entwickelteren“ Formen in der formellen Situation, s.o.) nicht in ausgeprägter Form finden.

Unabhängig vom Situationsvergleich gibt es mit Bezug auf die Formen der Redewiedergabe allerdings einen sehr deutlichen Alterstrend, der in der markiert szenischen Ausgestaltung der Redewiedergabe bei den *14jährigen* – insbesondere in der informellen Situation – gegenüber allen anderen Altersgruppen liegt.

Diese szenische, also diskursmusterrelevante Ausgestaltung der Redewiedergaben ist an der altersspezifischen Verwendung der folgenden Formen ablesbar:

- 14jährige verwenden das *Verbum dicendi* im Präsens (Das taucht sonst in keiner Altersgruppe auf).
- 14jährige verwenden den diskursmusterindizierenden Konnektor „auf einmal“ im Zusammenhang mit dem (präsentischen) *Verbum dicendi*.
- 14jährige verwenden direkte Rede ganz ohne *Verbum dicendi*. Hier ist also die Dramatisierung – ohne alle „epischen“ Elemente – perfekt.

9.2.4 Abschließen

Mittel: Gesamtergebnis

Narrative Funktion

Mit dem Mittel Gesamtergebnis gehen wir zu der strukturellen Aufgabe des Abschließens der narrativen Diskurseinheit über. Die narrative Funktion dieses Mittels ist die Auflösung des globalen Handlungsknotens. Der Ausdruck „Auflösung“ fokussiert im Unterschied zu der Job-Bezeichnung Abschließen auf eine auch inhaltliche Lösung der mit dem Job gegebenen strukturellen Aufgabe.

Jefferson (1978) hat mit ihrem Verweis auf die *return home* Schließungen bei Erzählungen schon angedeutet, daß es über die einzelnen jeweils erzählten Geschehnisse hinaus eine Art inhaltlicher Konstanten gibt, die den strukturellen Job des Abschließens einer Erzählung bewältigen.

Eine davon ist eben die Aussage, daß der Protagonist / die Beteiligten des Geschehens wieder nach Hause ging(en). Damit ist inhaltlich der Abschluß des Ereignisses und die Auflösung vorheriger Komplikationen zum Ausdruck gebracht.

In unseren Daten finden wir ähnliches als „Zusammenpacken“: Wenn die Handlungsträger – die „Leute von der Uni“, die also aus der Perspektive der Kindertagesstätten „von draußen“ kamen – ihre Gerätschaften „zusammenpacken“ und „wieder mitnehmen“, dann ist damit globalsemantisch der Abschluß eines die „Uni-Leute“ betreffenden Ereignisses signalisiert. Üblicher allerdings als diese Variante des *return home* ist in

unseren Daten der Hinweis darauf, daß ein neues – funktionstüchtiges – Gerät geholt wurde (s.u.), womit die durch das Runterfallen des Kassettenrekorders ausgelöste Komplikation wieder aufgelöst ist.

Die Job-Grenze, die wir mit dem Abschluß-Mittel Gesamtergebnis nach den zuvor diskutierten Mitteln des Elaborierens oder Dramatisierens überschritten haben, ist im Format der Relationsstruktur an der Unterschiedlichkeit der Hierarchieebenen ablesbar: Das Mittel Gesamtergebnis liegt in unserem semantischen Beschreibungsbaum oberhalb der Ebenen, auf denen die „Aktivitäten“ und die einzelnen „Ergebnisse“ sowie die darunterliegenden „Verbakte“, also die Mitteln des Elaborierens und Dramatisierens angesiedelt sind. Und es findet sich auf gleicher Höhe mit der Etablierung der „bestimmten Ereignisqualität“, einem Mittel des Thematisierens also.

Dieser strukturelle Stellenwert des Gesamtergebnisses müßte sich in einem niedrigen Detailliertheitsgrad der Informationsgebung zu diesem Mittel niederschlagen. Die Voraussage der Theorie ist also, daß das Gesamtergebnis nicht detaillierend spezifiziert sein sollte.

Wie erwähnt ist in unseren Daten die unmarkierte Standard-Form des Gesamtergebnisses eine Variante von „Da ham se n neuen (Kassettenrekorder) geholt“. Nähere Einzelheiten bezüglich der besonderen Umstände dieses Vorgangs oder der Art des in Rede stehenden Geräts würden also der strukturellen Aufgabenerfüllung dieses Mittels im Wege stehen.

Alters- und Situationsvergleich 5jährige

Es kommt schon bei 5jährigen eine Variante der erwähnten Standard-Form vor, die wir dann ähnlich durch alle Altersgruppen hindurch finden:

(47) der hat n neuen Radio genommen
05-114-17

Lexikalisch ist allerdings in dieser Altersgruppe auffällig, daß hier im allgemeinen „nehmen“ erscheint, wo die älteren Kinder typischerweise „holen“ verwenden – manchmal auch „kriegen“ oder „bringen“, aber nie „nehmen“.

Weiterhin fällt auf, daß nur die 5jährigen – in der informellen Situation – häufig von „kaufen“ sprechen:

(48) und hatter n neuen Apparat gekauft.
05-112-13

Der Vorfall selbst läßt den Schluß auf einen Kaufakt eigentlich nicht zu: Der „Chef“ verschwand nach dem Streit aus dem Raum, um ein neues Gerät zu holen, und tauchte kurz darauf mit einem Ersatzgerät wieder auf. Eine mögliche Erklärung dieser Beobachtung ist die folgende: Beide für die 5jährigen spezifischen lexikalischen Besonderheiten sind entwicklungspezifische Ausdrucksformen für die narrative Funktion dieses Mittels, die in dieser Altersgruppe im allgemeinen noch nicht in der später üblichen Weise

markiert wird (s.u.). „Einen neuen/ anderen nehmen“ bzw. „kaufen“⁸⁴ können in der Kindersprache dieses Alters unter Umständen als feste Syntagmen gelten.⁸⁵

„Einen neuen nehmen“ bzw. „neu kaufen“ wären nach dieser Interpretation formelhaft und hätten primär abschliessenden Charakter: Wenn man so weit ist, daß „ein anderer genommen“ wird oder für etwas „Kaputtgegangenes“ „ein neues gekauft“ wird, dann ist in der kindlichen Erfahrungsperspektive jede Konflikt-Komplikation aufgelöst.

Die Annahme des formelhaften Charakters⁸⁶ mag dadurch etwas unterstützt werden, daß wir einige Explizierungen dieser kindlichen Erfahrungswelt bei den Mitteln des Überleitens finden:

- | | |
|-----------|--|
| (49) | oder wenn einer d` Schuh verlo_ verlor hat denn muß
der wieder -gleich erst- Schuh kaufen |
| 05-111-11 | |
| (50) | wenn was kaputtgeht dann -[schluckt] dann muß man
n neuen Kassettenrekorder nehm |
| 07-113-09 | |

Außerdem haben wir noch bei den 10jährigen einen Fall von Selbstkorrektur, in dem „kaufen“ durch „holen“ ersetzt wird⁸⁷. Hier könnte man also vermuten, daß sich die Formulierung mit „kaufen“ aufgrund ihrer Formelhaftigkeit zunächst vorschiebt, die Kontrollmechanismen in der verbalen Planung des älteren Kindes aber so weit ausgebildet sind, daß diese offensichtlich den Tatsachen nicht entsprechende Darstellung dann zurückgezogen wird.

Festzuhalten ist ansonsten, daß 5jährige in einer Weise, die auch bei anderen Altersgruppen wiederzufinden wäre, die narrative Funktion der Auflösung des komplikativen Geschehens im allgemeinen noch nicht markieren.

⁸⁴ Gentner (1975) fand, daß nur etwa 20% der 4-5jährigen und 60% der 5-6jährigen die Bedeutung von „kaufen“ verstehen (zit. nach: Seiler / Wannemacher (1983:117)).

⁸⁵ Elterlicher Rat bei Streitereien: „Nimm doch n andern“ oder kindliche Einsichten: „Können wir nich immer n neuen kaufen“ kommen äußerst häufig vor und wirken in der informellen Beobachtung der sprachlichen Aktivitäten von Kindern dieses Alters und jüngerer oft wie feste Versatzstücke des verbalen Austauschs.

⁸⁶ Die wesentliche Rolle, die feste Syntagmen entgegen früheren ausschließlich vom generativen Kreativitätsgedanken dominierten Annahmen beim Spracherwerbsprozeß spielen, wird ja auch seit einiger Zeit durchaus anerkannt (vgl. etwa Peters 1983, Grimm 1986).

⁸⁷ E: und da dann /hh/ at [L] der Günther n neuen Kassettenrekorder gekauft_ also geholt (10-013-41)

7jährige

Bei 7jährigen ist das Fehlen einer derartigen Markierung noch offensichtlicher als bei den 5jährigen, weil die älteren im Zuge der ohnehin fortgeschrittenen Bereitschaft zur Detaillierung (vgl. Kap. 9.1.3) auch bei diesem Mittel oft stark detaillieren:

- (51) und einen neuen Kassettenrekorder geholt
und das war ein größrer aber nich so GANZ groß.
07-013-25

Wie gezeigt wurde, sind derartige detaillierende Spezifikationen bei *diesem* Mittel im Interesse der strukturierenden Funktion der Auflösung geradezu dysfunktional⁸⁸, während sie bei Elaborieren und Dramatisieren durchaus als Entwicklungsfortschritt verbucht werden konnten (siehe Kap. 9.2.3).

Die Art und Weise der formalen Abwicklung des „Gesamtergebnisses“ bei den 7jährigen läßt somit besonders deutlich erkennen, daß sie die strukturelle und damit funktionelle Sonderstellung dieser Informationseinheiten noch nicht berücksichtigen. In Bezug auf das „Gesamtergebnis“ wirken somit die nicht detaillierenden Äußerungen der 5jährigen zunächst „weiter entwickelt“ als die „fälschlicherweise“ detaillierenden der 7jährigen.

Wir haben hier also einen Befund, der an die bekannte U-Kurve von Karmiloff-Smith (1987) erinnert: Mit Bezug auf ein Merkmal – das der Detaillierung des „Gesamtergebnisses“ – ähneln die manifesten Formen der 5jährigen denen der 10- und 14jährigen, während die 7jährigen scheinbar zurückfallen.

Erst wenn man – aufgrund anderer Indizien – die Ebene der kognitiven Verfügbarkeit rekonstruiert, stellt man fest, daß die jüngeren einen tieferliegenden Entwicklungsstand repräsentieren, insofern sie über die Detaillierungsmöglichkeiten, die die 7jährigen schon besitzen und nur „übergeneralisierend“ anwenden, noch gar nicht verfügen. Die 5jährigen produzieren also „notgedrungen“ die in diesem Fall angemessenere weniger komplexe Form.

10jährige

Die 10jährigen markieren erstmals in nennenswertem Ausmaß den strukturellen Stellenwert der entsprechenden Informationseinheiten auch in der Oberflächenform ihrer Äußerungen. Sie verwenden resultative Partikel wie „na“, „na ja“ oder „denn“ in Kontexten wie den folgenden:

- (52) na hat der Mann mit der Brille noch n neues geholt

⁸⁸ Jene Detaillierungen, die auch bei 10- und 14jährigen innerhalb des „Gesamtergebnisses“ zuweilen auftreten, sind durchweg sorgfältige personale Referenzmittel. Sie stehen der Funktionserfüllung deshalb nicht im Wege.

- 10-012-44 na ja na ham se n neuen geholt
- (53) Un dann ham=se -wie gesagt - öh n neuen Kassettenrekorder
geholt und da wurde denn alles áufgenomm
- 10-012-43

„Na ja“ als Auflösungs-signal im vorliegenden Zusammenhang ist typisch für Antworten, während „na“ auch in Darstellungszügen häufig vorkommt. „Na ja“ und „na“ gehören in die Satzanfangsposition, während „denn“ als resultative Partikel nie an erster Stelle stehen kann, ohne den eindeutig resultativen Charakter zu verlieren.

Wenn man von möglichen intonatorischen Markierungen absieht, die schon bei jüngeren vorkommen können, aber hier nicht speziell überprüft wurden, so sind diese resultativen Partikel diejenigen vorkommenden Form-Eigenschaften entsprechender Äußerungen, die über die Semantik hinaus deren diskursstrukturellen Stellenwert zum Ausdruck bringen. Sie alle transportieren – zumindest in Kombination mit einer Proposition, die inhaltlich gesehen Auflösungscharakter hat – die globale Schließungsfunktion.

Neben den häufig untersuchten Abtönungs- (vgl. z.B. Weydt (ed) 1979, Thurmair 1989) und Gradpartikeln (Altman 1976), die alle im wesentlichen satz- oder sprechaktbezogen analysiert wurden (vgl. dagegen aber Franck 1980), gibt es also auch „Diskurspartikeln“, lexikalische Gliederungssignale (Gülich 1970) bzw. *discourse markers* (Schiffrin 1982), deren Skopus der globale Bereich ganzer Diskurseinheiten oder strukturell ausgewiesener Teile davon sind.

Neben den hier diskutierten gehört z.B. „jedenfalls“ bzw. „na ja jedenfalls“ als Wiederaufnahmesignale zum Abschluß von Nebensequenzen (Jefferson 1972) in diese Kategorie (Quasthoff 1980a:Kap. 4). Auch hier ist der abschließende Charakter von „na ja“ zu erkennen.

Unter Entwicklungsgesichtspunkten interessant ist die Feststellung, daß eine an der Diskursoberfläche explizite Markierung der Schließungsfunktion hier schon bei 10jährigen zu beobachten ist, während entsprechende Markierungen mit Bezug auf andere Funktionen im allgemeinen erst bei 14jährigen auftauchen.

14jährige

Die 14jährigen in der formellen Situation verwenden die resultativen Partikeln fast durchgängig:

- (54) na ja dann hat der - andre Herr der reinkam
hat n neuen Kassettenrekorder jeholt
- 14-012-67

(55) die ham sich da alle denn gestritten
14-113-57

In der informellen Situation ist darüberhinaus auffällig, daß Varianten von Jeffersons *return home* vorkommen, die bei den anderen Altersgruppen nicht zu beobachten waren:

(56) und ham [...] un hams alle ángebrüllt un sin ráusgegang
14-112-61

(57) denn hat=er den *einjepàckt*
14-111-60

(58) ham sie das Kapütte *mitgenomm*
14-112-63

Alle diese Formulierungen assertieren oder implizieren ein Verlassen des Orts des Geschehens und entsprechen damit dem von Jefferson beobachteten *return home* Schließungsmittel. Zusammenfassende Abschluß-Formen („Da ist alles schief gegangen“), wie sie für die Zuhörerspezifischen Schließungen typisch sind (siehe Kap. 10.1.4), haben wir auf der Seite der kindlichen ErzählerInnen nicht gefunden, obwohl sie auch mögliche Erzähler-Mittel darstellen (vgl. Quasthoff 1980a:Kap. 4). Entweder sind diese Schließungsformen entwicklungsabhängig, aber von uns nicht erfaßt, weil sie erst bei erwachsenen SprecherInnen auftreten, oder sie sind situationsbedingt bzw. abhängig von der Art der jeweils erzählten Geschichte, so daß sie in unseren Daten aus diesem Grund nicht auftauchen.

Im Situationsvergleich zeigt sich das folgende: Bei den *7jährigen* finden wir in der formellen Situation bereits einen Fall von resultativer Partikel („na und denn“), während diese formale Markierung ansonsten erst bei *10jährigen* – typischerweise auch hier in der formellen Situation – in Erscheinung tritt. Bei den *14jährigen* zeigt sich der Situationsunterschied in der fast durchgängigen formalen Markierung in der formellen Situation, während in der informellen Situation die Vielfältigkeit der semantischen Varianten auffällt.

Zusammenfassung

Die *formale* Markierung der narrativen Funktion des „Gesamtergebnisses“ erfolgt über lexikalische Gliederungssignale, die wir „resultative Partikeln“ nennen. Ihre Verwendung tritt bei *10jährigen* erstmals deutlich auf und ist bei *14jährigen* ganz stabil.

Darüberhinaus sind die *semantischen* Ausdrucksmöglichkeiten dieses Mittels bei *14jährigen* gegenüber den anderen Altersgruppen deutlich differenziert, insofern zusätzlich zum Standardausdruck, der die Auflösung der Komplikation durch Hinweis auf das neue, funktionstüchtige Gerät leistet, verschiedene Varianten des *return home device* verwendet werden.

5- und 7jährige markieren diese narrative Funktion im allgemeinen formal nicht und bringen sie – wenn überhaupt – semantisch eher in einer Variante der Standardform zum Ausdruck. 7jährige detaillieren im Zuge der generell stärkeren Detaillierung dysfunktional auch dieses Mittel, während derartige Detaillierungen in höheren Altersgruppen bei diesem Mittel systematisch vermieden werden.

Ohne die formale Markierung des globalen Charakters der Funktion läßt sich hier anhand der kodierten Daten auch nicht entscheiden, ob die Diskursfunktion im eigentlichen Sinne inhaltlich überhaupt zum Ausdruck gebracht wird oder ob nicht vielmehr – wie bei der Markierung des Planbruchs z.B. (siehe Kap. 9.2.3) – die jüngeren Kinder die Proposition noch rein lokal einsetzen. Die Detaillierungen der 7jährigen scheinen ein starkes Argument für die zweite Annahme zu sein.

So finden wir auch hier wieder einen Entwicklungsfortgang, der von einer rein lokalen Semantik über die differenzierte globalsemantische Ausdrucksweise bis zur formal expliziten Markierung verläuft. In diesem Fall sind die beiden letzten Stufen gleichzeitig mit dem Alter von 10 Jahren erreicht.

Im Vergleich der Befunde aus formeller und informeller Situation zeigt sich wiederum – wenn auch schwach ausgeprägt – das schon häufig beobachtete Ergebnis, daß mit Bezug auf eine jeweilige Altersgruppe in der formellen Situation schon Formen (in stabileren Frequenzen) auftauchen, die in der informellen Situation erst für die nächst höhere Altersgruppe typisch sind.

9.2.5 Überleiten

Mittel: „Coda“ und „Generalisierung“ oder „deiktische Qualifizierung“
Narrative Funktion

Die strukturelle Aufgabe des Jobs Überleiten liegt darin, daß der Anschluß an die Hier-und-Jetzt-Origo der Erzählsituation aus den andersartigen Referenzpunkten innerhalb der Diskurswelt der Geschichte heraus geleistet wird. Diese Aufgabe wird semantisch durch drei verschiedene Mittel bewerkstelligt⁸⁹:

- die Coda (vgl. auch Labov 1972a),
- die Generalisierung sowie

⁸⁹ Wenn man genau ist, müßte man ein viertes Mittel hinzuzählen, das Schweigen, das bei den 10jährigen in der informellen Situation häufig in überleitender Funktion auftritt. Da sich bei diesem Mittel allerdings eine weitere linguistische Analyse der *Form* verbietet, lassen wir es hier außer acht (siehe Kap. 9.1.5).

- die deiktische Qualifizierung.

Die *Coda* leistet inhaltlich unmittelbar den Wiederanschluß an die Hier- und jetzt-Referenzpunkte der Erzählsituation: Die Diskurswelt der Geschichte wird verlassen, der „normale“ Bezugspunkt in der Sprechsituation wiederhergestellt durch Formen wie:

(59) (s jetzt) isn andrer <Kassettenrekorder> obm
14-111-60

Die *Generalisierung* und die *deiktische Qualifizierung* haben beide die narrative Funktion, das erzählte Ereignis ganz oder in Teilen zu deuten, explizit mit einem „Sinn“ zu versehen, der im Verlauf des Elaborierens selbst entweder noch gar nicht oder eher implizit durch Mittel des Dramatisierens etabliert wurde. Diese Deutung kann einmal durch die Subsumierung des Ereignisses unter eine allgemein – d.h. auch zum Sprechzeitpunkt – gültige Regel erfolgen. Diese Regel hat in unseren Daten oft direkt oder indirekt deontischen Charakter:

(60) äh des darf man ja nich machen - sonst --
geht des ja ganz kaputt
05-111-11

oder:

(61) wenn was runterfällt da kann man ja nichts dafür
07-113-09

In unserer Grafik zum sequentiellen Ablauf der Erzählinteraktion (s. Kap. 7.5, Fig.17) erscheint dieses Mittel entsprechend unter dem Namen „Moral“. Diese Deutung kann aber auch durch eine direkte Kommentierung des Ereignisses erfolgen, die dann deiktisch mit dem Ereignis verbunden ist:

(62) ich find det eintlich dasset nich schlimm is
14-013-69

Die Datenlage bei den Formen dieser verschiedenen Mittel des Überleitens ist für beide Situationen aus unterschiedlichen Gründen eingeschränkt: In der formellen Situation ist der Zuhörer der Erzählung ja identisch mit dem Interviewer des anschließend durchgeführten Interviews, so daß mindestens die Erfüllung der mit der *Coda* verbundenen Funktion eindeutig nur ihm obliegt. Deutende Mittel auf Erzählerseite wären zwar auch bei einem solchen Setting denkbar, etablieren aber eine Phase der Aufarbeitung der Erzählung, die ihrerseits einen Rahmen von Muße definiert, der mit dem formellen Charakter dieser Gesprächssituation schlecht verträglich ist. Jedenfalls kommen empirisch gesehen in der formellen Situation kaum deutende Mittel und keine *Coda* auf Erzählerseite vor.

Auch in der informellen Situation sind sie nicht so häufig wie etwa abschliessende Mittel. Das dürfte primär daran liegen, daß diese Gesprächssituation immer durch das Eintreten des Interviewers beendet wurde, das oft schon vor der Überleitungsphase erfolgte.

Diese Datenlage macht es notwendig, die zu berichtenden Befunde und Trends zum Altersvergleich mit einer gewissen Vorsicht zur Kenntnis zu nehmen.

Alters- und Situationsvergleich

Formen zu Generalisierungen sind am häufigsten und in allen Altersgruppen zu finden, ohne daß sich auf Basis der vorfindlichen Tokens auf Form-Ebene manifeste Altersunterschiede festmachen lassen. Die Altersunterschiede scheinen offensichtlich ausschließlich in der selbständigen Verwendung und kontextuellen Einbettung des Mittels überhaupt zu liegen (siehe Kap. 9.1.5), nicht aber in der Art, wie das Mittel auf Satzebene formal realisiert wird⁹⁰.

Die deiktischen Qualifizierungen treten in unseren Daten nur bei 10- und 14jährigen auf, die *Coda* finden wir nur bei der ältesten Altersgruppe. Auch hier ist also die Verwendung der Mittel altersspezifisch. In den korrespondierenden Formen findet sich wiederum keine altersspezifische Unterschiedlichkeit.

An dieser Stelle zeigt sich aber gerade ein Erklärungsgewinn unseres Beschreibungsmodells in der Praxis, den wir bei unserer Konzeption projektiert hatten: Durch die im Modell vorgegebene Unterscheidung zwischen pragmatisch operierenden – Mitteln und sprachlichen Oberflächen-Formen

⁹⁰ Da gibt es sogar erstaunliche Ähnlichkeiten:

- | | |
|--|--|
| (63) <u>7</u> jähriges Kind:
<i>weil m wenn was runterfällt
da kann man ja nichts dafür</i> | (64) <u>14</u> jähriges Kind:
<i>Kammer ja nischt dafür
wemman da rintrampelt</i> |
|--|--|

Wenn wir von der starken dialektalen Prägung und der jargonartigen Ausdrucksweise der 14jährigen im lexikalischen Bereich absehen beides ist zwar typisch für diese Altersgruppe im Unterschied zu den jüngeren, aber nicht spezifisch für dieses Mittel – dann unterscheiden sich beide Formen nicht nennenswert voneinander.

Auch eine formale Markierung der Deutungsfunktion dieser Äußerungen findet sich nicht in altersspezifischer Unterschiedlichkeit. Der generische Charakter der Aussage ist durch das Konditional oder durch das generische Pronomen „man“ oder die Kombination von beidem markiert. Die Partikel „ja“ leistet die Markierung dieser allgemeinen Regularität als geteiltes Wissen. Damit ist die Eignung dieses Aussagetyps als Deutungsschema fundiert. Mit Bezug auf keine dieser formalen Charakteristika zeichnet sich in unseren Daten ein Alterstrend ab.

ist es uns möglich, beobachtbare Entwicklungsunterschiede hinsichtlich ihres zugrundeliegenden Status einzuordnen:

Alle bisher beschriebenen Befunde bezogen sich auf sprachlich-formale Varianten eines Mittels. Es hat sich in diesen Fällen also isolierbar die *sprachliche* Fähigkeit des Ausdruck diskursiver Funktionen weiterentwickelt.

In diesem letzten Fall des Überleitens beziehen sich beobachtbare Entwicklungsunterschiede auf die Ebene der Mittel, ohne daß sie die Formen zu den Mitteln zusätzlich ändern. Entwicklungen in diesem Bereich sind also eindeutig ausschließlich pragmatisch motiviert.

9.2.6 Zusammenfassende Bemerkungen zu den Erzähler-Formen

Die Analyse der Formen, die von den kindlichen ErzählerInnen zum Ausdruck der jeweiligen narrativen Funktion in alters- und situationsspezifischer Verteilung am ersten Erhebungstag benutzt werden, hat also zusammengefaßt das Folgende ergeben:

Im Rahmen des die Erzählung vorbereitenden Jobs Darstellen von Inhaltsrelevanz sind erwartungsgemäß keine Alterseffekte zu beobachten, weil in unseren Daten das Kind bei der Abwicklung dieses Jobs noch keine globalen Aktivitäten beizutragen hat.

Im Rahmen der narrativen Kernaufgaben des Elaborierens und Dramatisierens wurden die folgenden markanten Alterseffekte gefunden:

Bei der für narrative Diskurseinheiten generell konstitutiven Kernfunktion des Elaborierens, der Markierung des Planbruchs und damit der Etablierung des Vorfalls als berichtenswert, zeigt sich, daß

- 5jährige die Funktion noch gar nicht,
- 7jährige sie noch nicht in ihrer globalen Qualität,
- 10jährige sie dagegen global-semantisch deutlich und
- 14jährige sie zudem noch mit diskursstrukturellen Markierungen formal explizit zum Ausdruck bringen.

Bei dem für das Diskursmuster des szenischen Erzählens konstitutiven Dramatisieren zeigt sich ein deutlicher Unterschied der 14jährigen im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen. Erst die 14jährigen verwenden konsequent szenische Formen wie historisches Präsens, entsprechende Konnektoren oder direkte Rede ohne *Verbum dicendi* in der Ausgestaltung der Redewiedergaben.

Im Rahmen des Abschließens der narrativen Diskurseinheit ließ sich eine interessante U-Kurve in der diskursstrukturell angemessenen Verwendung von Detaillierungen über alle Altersgruppen hinweg feststellen. Daraus ist zu schließen, daß die 5- und 7jährigen nur lokalsemantisch operie-

ren, während die global-semantische Qualität (in größerer semantischer Differenziertheit) sowie die formal explizite Markierung erst bei den 10- und 14jährigen vorhanden ist.

Im Situationsvergleich ergab sich – wie bei der Mittel-Analyse – ein Ergebnismuster, demzufolge tendenziell in der formellen Situation einer Altersgruppe bereits Formen auftauchen, die in der informellen Situation erst in der nächst höheren Altersstufe zu finden sind. Es zeichnet sich also eine allgemeinere, über die jeweiligen Einzelbefunde hinausgehende Entwicklungssequenz ab, derzufolge die jeweilige Diskursfunktion zunächst noch gar nicht in der Form aufscheint, dann lokal-semantisch, später global-semantisch und schließlich diskursstrukturell explizit zum Ausdruck gebracht wird. Bemerkenswert ist zudem, daß die Teilbereiche des kindlichen Erzählens, in denen empirisch deutliche Alterseffekte gefunden wurden, auch jene sind, die die zentralen *globalen* narrativen Aktivitäten ausmachen.

9.3 Entwicklungssequenzen zwischen 5 und 14

9.3.1 Mittel-Ebene

Die geschilderten Einzelbefunde zur altersspezifischen Veränderung der kindlichen Anteile an der Erledigung der Erzählaufgaben (Jobs) lassen sich unter drei Gesichtspunkten generalisieren. Diese Gesichtspunkte führen zu unterschiedlichen Bereichen der Explikation von Entwicklungssequenzen:

- Globale konditionelle Relevanzen,
- global-semantische Kohärenz,
- narrative Muster.

Globale konditionelle Relevanzen

Eine der durch das Sequenzmodell ausgedrückten und damit im engeren Sinne diskurstypspezifischen Erwartbarkeiten betrifft die Setzung und Bedienung globaler Zugzwänge. Im Unterschied zu denjenigen interaktiven Regularitäten, die Zug-um-Zug, also lokal operieren, sind damit die zug-übergreifend wirksamen, also global operierenden Regularitäten gemeint, wie sie sich aus der Abwicklung der Thematisierung ergeben (siehe Kap. 7.4.2).

Im Hinblick auf die Setzung und Bedienung dieser globalen Zugzwänge läßt sich die vielleicht deutlichste allgemeine Entwicklungssequenz rekonstruieren: Sofern der erwachsene Zuhörer sie nicht als solche eigens expliziert, werden globale Zugzwänge von 5jährigen am ersten Tag weder bedient noch gesetzt. Die Thematisierung wird ausnahmslos auf lokale Initia-

tive des erwachsenen Zuhörers durchgeführt. Unmittelbar im Anschluß an die Thematisierung bleibt die übersatzmäßige Elaborierung des Vorfalles durch den Erzähler aus. Auch das Abschließen wird nahezu durchgängig auf Initiative des erwachsenen Zuhörers vorgenommen.

Dieser Befund legt den Schluß nahe, daß 5jährige ErzählerInnen globale Zugzwänge nur dann wahrnehmen und bedienen, wenn sie auch als solche durch die ZuhörerInnen expliziert werden.

Schon 7jährige ErzählerInnen bedienen demgegenüber auch unmarkierte globale Zugzwänge zumindest ansatzweise: Sie liefern unmittelbar im Anschluß an die Thematisierung eine elaborierende übersatzmäßige Einheit, und sie hängen daran auf eigene Initiative ein Mittel des Abschließens an. Gerade letzteres, die eigenständige Außer-Kraft-Setzung der *turn-taking*-Bedingungen innerhalb einer Diskurseinheit, ist ein sicheres Indiz für die Wahrnehmung des globalen narrativen Zugzwangs. Demgegenüber wird die Thematisierung – wie bei den 5jährigen – zumeist auf Initiative des erwachsenen Zuhörers durchgeführt, während die Setzung globaler Zugzwänge bei den 7jährigen in unseren Daten eher die Ausnahme ist. Erst die 10jährigen bedienen nicht nur ausnahmslos globale Zugzwänge, sondern setzen diese auch selbst in auffallend regelmäßiger Weise. Die 14jährigen schließlich markieren das Setzen und Bedienen dieser Zugzwänge bzw. die Globalität dieser Zugzwänge an der sprachlichen Oberfläche der Texte.

Global-semantische Kohärenz

Eine andere Ebene der Rekonstruktion von Entwicklungssequenzen ergibt sich, wenn man die vorgestellten Einzelbefunde hinsichtlich der Frage zusammenfaßt, *in welcher Weise* diskurstypspezifische globale Zugzwänge bedient werden. Hier liegt der Akzent folglich auf der Abwicklung der Jobs Elaborierung / Dramatisierung. Dabei zeichnet sich unter dem Aspekt der global-semantischen Kohärenz der Erzählung der folgende Entwicklungstrend ab: Die 5jährigen ErzählerInnen produzieren im unmittelbaren Anschluß an die Abwicklung der Thematisierung in der Regel lediglich satzmäßige elaborierende Einheiten, die in semantischer Hinsicht nur Bruchstücke des Vorfalles präsentieren, gemessen an einer vom erwachsenen Zuhörer in der Interaktion etablierten Erwartung an Struktur und Vollständigkeit. Diese Bruchstücke verhalten sich nicht systematisch zu den in der Relationsstruktur aufgeführten Ebenen. Die semantisch-strukturellen Mittel zur vollständigen, detaillierten und kohärenten Elaborierung sind also anscheinend noch nicht selbständig verfügbar, sondern nur aufgrund besonderer Hilfestellungen des erwachsenen Zuhörers realisierbar.

Bereits die 7jährigen produzieren im unmittelbaren Anschluß an die Thematisierung übersatzmäßige Einheiten, in denen Ausschnitte des Vorfalles semantisch kohärent, d.h. gemäß der Vorhersage des jeweils betroffenen Ausschnitts der Relationsstruktur, repräsentiert werden: Es wird ein Ereignisknoten systematisch detailliert oder – ohne Detaillierung – die Ket-

te der Ereignisknoten benannt. Die durch die Relationsstruktur in semantisch-struktureller Hinsicht definierten Mittel zur Erledigung der Elaborierung sind also ausschnitthaft verfügbar.

Eine vollständig und gleichmäßig detaillierte Ereigniswiedergabe innerhalb strukturell geschlossener Diskurseinheiten findet sich in systematischer Ausprägung erst bei den 10- und 14jährigen. Die durch die Relationsstruktur auf Mittel-Ebene vorgesehenen Möglichkeiten werden hier in virtuoser Weise ausgeschöpft. Die globalsemantisch kohärente Ausgestaltung der Diskurseinheit erfolgt nahezu ohne Zuhörerhilfe.

Narrative Muster

Die letzte der hier zu nennenden Entwicklungssequenzen ergibt sich schließlich, wenn man fragt, ob und in welcher Weise der Job der Dramatisierung erledigt oder anders gesagt: ob und in welcher Weise das Muster der szenischen Erzählung verwendet und indiziert wird.

Phänomene, die Merkmale des Musters der szenischen Erzählung sein könnten, finden sich bei 5jährigen nur sehr vereinzelt in Form der Verwendung direkter Rede. Diese taucht dabei in der Regel nicht im Kontext übersatzmäßiger elaborierender Einheiten auf und kann schon damit nicht als musterindizierend gelten (vgl. Quasthoff 1987). Offenbar sind die sprachlichen Merkmale des Musters der szenischen Erzählung nur eingeschränkt verfügbar. Wenn sie auftauchen, erfüllen sie eher eine lokale Funktion; d.h. sie werden nicht als Mittel zur Erledigung des global wirksamen Jobs der Dramatisierung eingesetzt. Die Musterdifferenzierung kann entsprechend sprachlich noch nicht als erworben gelten.

Bei den 7jährigen ErzählerInnen läßt sich ein systematischer Anstieg auf der Ebene der musterindizierenden Formen feststellen, insbesondere – aber nicht nur – im Hinblick auf die Verwendung direkter Rede. Von einer selbständigen regelhaften Einbettung dieser Formen in elaborierende *chunks* kann aber am 1. Tag noch nicht die Rede sein. Das Muster der szenischen Erzählung ist also anscheinend noch nicht voll verfügbar, obgleich die formalen Voraussetzungen zur Realisierung dieses Musters vorhanden sind.

Erst bei den 10jährigen wird der Job der Dramatisierung im Sinne der Vergegenwärtigung der Perspektive des Dabei-Gewesen-Seins systematisch im Rahmen einer übersatzmäßigen, strukturell abgegrenzten Einheit erledigt. Das Muster der szenischen Erzählung ist also ohne Einschränkung verfügbar. Aber erst die 14jährigen benutzen die gesamte Palette szenischer Markierungen des eigenen Erlebens, um die globale Form des Erzählmusters an der Oberfläche der Erzähltexte darzustellen.

9.3.2 Formen-Ebenen

Die Ergebnisse für den Bereich der Erzählformen verhalten sich systematisch zu den soeben für den Bereich der Erzählmittel dargestellten Ebenen der Rekonstruktion von Entwicklungssequenzen: Für zwei dieser Entwicklungssequenzen – Globale konditionelle Relevanzen, Narrative Muster – gilt, daß sich auch die Beobachtungen zur altersorientierten Veränderung der Formen in diese Sequenzen integrieren lassen. Die Art der jeweiligen Entsprechung liefert zudem zusätzliche Erklärungsmöglichkeiten für bereits vorhandene Befunde. Die Entwicklungssequenz der global-semanticen Kohärenz *kann* auf Formen-Ebene nicht auftauchen, weil hier definitionsgemäß nur die einzelnen Oberflächenrealisierungen in den Blick kommen und gerade nicht die Elemente des übersatzmäßigen inhaltlichen Textaufbaus.

Die erste Entwicklungssequenz, in der global-strukturelle Fähigkeiten am Beispiel des kindlichen Umgangs mit globalen konditionellen Relevanzen zum Ausdruck kommen, erhält durch die Ergebnisse der Formen-Analyse eine starke zusätzliche Evidenz: Die Erzähler-Formen zur Markierung der globalen Funktion des Planbruchs (der Kassettenrekorder fliegt runter) zeigen eine Entwicklung, die von einer fehlenden formalen Markierung der entsprechenden Funktion (5jährige) über lexikalische (7jährige) und dann satzsemantische Ausdrucksformen der Globalität (10jährige) mit zunehmender Explizitheit bis zur diskursstrukturellen Markierung (14jährige) verläuft.

Mit Bezug auf die jüngste und die älteste Altersgruppe ergibt sich also eine unmittelbare Korrespondenz zu den Ergebnissen der entsprechenden Entwicklungssequenz auf Mittel-Ebene: 5jährige nehmen implizite globale Zugzwänge nicht wahr, und sie drücken in ihren Formen Globalität nicht aus. 14jährige verwenden Mittel mit strukturindizierender Funktion, und sie markieren die globale Form in ihren Formen.

Mit Bezug auf die 7jährigen bringt uns der Vergleich zwischen Mitteln und Formen zusätzliche Erkenntnisse: Die empirischen Ergebnisse der Mittel-Analyse zeigen, daß 7jährige globale Zugzwänge in systematischer Form bedienen und auch – allerdings selten – schon setzen. Im Bereich der Formen haben wir gefunden, daß 7jährige die Diskursfunktion rein lexikalisch – also als globale Funktion noch nicht sicher erkennbar markiert – zum Ausdruck bringen. Aus dem Vergleich wird deutlich, daß der kritische Bereich in dieser Altersgruppe nicht im Bereich der Funktion, sondern dem der Form liegt: Die Funktion ist zumindest rezeptiv verfügbar, aber die Form ist noch nicht explizit genug.

Dies ist eine der Stellen, an der wir empirisch einlösen können, was wir oben (siehe Kap. 7.2; 7.3) als einen Vorteil unseres dreigliedrigen Beschreibungsmodells herausgestellt haben: Die getrennte, aber aufeinander bezogene Analyse von pragmatisch-semanticen Mitteln einerseits und sprachlichen Oberflächenformen andererseits erlaubt es, jeweils genau zu

diagnostizieren, ob ein bestimmter Entwicklungsstand durch die Nichtverfügbarkeit der Funktion oder der Form oder durch beides gekennzeichnet ist. Bei den 5jährigen konnten wir z.B. feststellen, daß sowohl Funktion als auch Form fehlen. Bei den 7jährigen ist die Funktion vorhanden, aber nicht die Form⁹¹.

Wie nicht anders zu erwarten finden wir die Entsprechung zwischen Formen und Mitteln im Bereich der globalen konditionellen Relevanzen auch im Zusammenhang mit der Markierung der globalen Strukturaufgaben des Gesamtergebnisses in den kindlichen Erzählformen. Auch hier werden die Voraussagen aus der auf Mittel-Ebene beschriebenen Entwicklungssequenz bei den jüngsten und ältesten Kindern unmittelbar eingelöst.

Diejenige Entwicklungssequenz, in der die Mittel-Ergebnisse im Hinblick auf *narrative Muster* kondensiert sind, findet sich in der Formen-Analyse bei allen Mitteln der Redewiedergabe wieder (s.u.). Hier haben wir den entscheidenden Sprung in der formalen Markierung der Diskursmusterrelevanz dieses Mittels zwischen 14jährigen einerseits und sämtlichen jüngeren Altersgruppen andererseits festgestellt.

Auch in diesem Zusammenhang bringt uns der Vergleich wieder zusätzliche Erkenntnisse mit Bezug auf die besonders „entwicklungsaktiven“ Altersgruppen der 5- und 7jährigen: Wir haben beobachtet, daß 5jährige bereits einschlägige Mittel verwenden, ohne damit die Funktion der Diskursmusterdifferenzierung zu indizieren. 7jährige arbeiten mit der Hilfe der Erwachsenen an der entsprechenden Differenzierung – aber ausschließlich auf der Mittel-Ebene. Die global operierenden Formen sind erst bei den 14jährigen vollständig vorhanden, obwohl die Musterdifferenzierung – erkennbar an der Mittel-Verwendung – mindestens bei den 10jährigen schon durchaus verfügbar ist.

Aus diesem Vergleich sowie aus den Ergebnissen der Formen-Analyse hinsichtlich anderer Diskursfunktionen ist zu schließen, daß die globale Form zur Realisierung des Dramatisierens, die verlangt, daß alle lokalen Formen über den gesamten Text zu einem globalen Muster integriert werden, die anspruchsvollste ist und entsprechend spät erworben wird.

Die Ergebnisse zu den Formen erbringen also eine weitere empirische Stabilisierung der auf Mittel-Ebene unabhängig davon rekonstruierten Entwicklungssequenzen: *Sämtliche* Ergebnisse der Formen-Analyse entspre-

⁹¹ Im Prinzip wäre auch der Fall denkbar (vgl. Karmiloff-Smith 1987), daß eine bestimmte Form vom Kind verwendet wird, ohne daß sie die konventionellerweise damit verbundene Funktion zum Ausdruck bringt. Vergleichbares haben wir ebenfalls gefunden: Z.B. taucht direkte Rede auf, ohne daß damit eine entsprechende Diskursmusterdifferenzierung indiziert wäre (s.u.).

chen den festgestellten Entwicklungssequenzen. Zusätzlich hat uns der Abgleich zwischen den Befunden auf Mittel- und Formen-Ebene wichtige Erkenntnisse zum Verhältnis von Form und Funktion in den jeweiligen Entwicklungsstadien vermittelt.

10 Altersgruppenvergleich: Erwachsener / Zuhörer

Die folgenden Analysen fokussieren auf die Aktivitäten der erwachsenen ZuhörerInnen in der Interaktion mit 5-, 7-, 10- und 14jährigen ErzählerInnen. Innerhalb der empirisch fundierten Arbeiten zum Erwerb von Erzählfähigkeiten finden sich nur sehr wenige Studien, die sich mehr als nur beiläufig und sporadisch für die Rekonstruktion der Zuhöreraktivitäten interessieren (vgl. etwa McNamee 1987; McCabe / Peterson 1991; Pellegrini / Galda 1990; Meng 1991; Snow / Dickinson 1990; Miller et al. 1990). Diese Studien können zumeist als Fortführung des interaktionistischen Ansatzes der Sprach-erwerbsforschung mit Bezug auf den Bereich der Diskursfähigkeiten, speziell der Erzählfähigkeiten, verstanden werden (siehe dazu auch Kap. 2.3.3 zur ontogenetischen Perspektive innerhalb dialogorientierter erzähltheoretischer Ansätze).

Zuhöreraktivitäten werden in diesen Studien im allgemeinen entwicklungsorientiert interpretiert, d.h. die Funktionalität der Zuhörerzüge wird auf dem Hintergrund eines bestimmten entwicklungstheoretischen Konzeptes, häufig des von Wygotsky (1978) stammenden Konzeptes der sogenannten „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“, abgeleitet. Dagegen wird der sequenzanalytischen Nachzeichnung der interaktiven Funktionalität der Zuhörerzüge – unter zumindest zeitweiliger Ausblendung der entwicklungsorientierten Funktionalität – kaum Beachtung geschenkt. Diese Studien sollen deshalb im einzelnen im Kontext der entwicklungstheoretischen Konzeption unserer Arbeit noch genauer diskutiert werden (siehe Kap. 14.2).

Hinzu kommt, daß in diesen Arbeiten die Zuhöreraktivitäten in der Regel mit Bezug auf deutlich jüngere Altersgruppen, d.h. mit Bezug auf kindliche ErzählerInnen im Vorschul- bzw. bis zum Schuleintrittsalter untersucht wurden, während in unseren Untersuchungen Zuhöreraktivitäten nicht nur gegenüber 5jährigen, sondern in gleicher Weise auch gegenüber 7-, 10- und 14jährigen ErzählerInnen rekonstruiert werden.

Im Hinblick auf die Differenziertheit der Beschreibung und Rekonstruktion der Zuhöreraktivitäten nehmen die Studien von Meng (1986; 1989; 1991) eine Sonderstellung ein, weil hier die Zuhöreraktivitäten anhand eines umfangreichen empirischen Korpus und mit Bezug auf die spezifischen Anforderungen der Erzählinteraktion detaillierter analysiert werden. Mit Blick auf die beschriebenen Phänomene ergeben sich hier oftmals gleichartige sowie ergänzende Befunde, insofern Zuhöreraktivitäten gegenüber 3jährigen ErzählerInnen beschrieben werden, die gewissermaßen als Vorläufer derjenigen Zuhöreraktivitäten betrachtet werden können, die wir gegenüber 5jährigen ErzählerInnen rekonstruiert haben. Diese Überschnei-

dungen und Parallelen sind in der Darstellung unserer Befunde jeweils von Fall zu Fall vermerkt (siehe Kap. 10.1; 10.2).

Die Interpretation der Zuhöreraktivitäten erfolgt bei Meng jedoch auf der Folie eines Sets vorab deduktiv entwickelter Normen für obligatorisches Zuhörerverhalten. Übereinstimmungen mit und Abweichungen von diesen Normen werden dann mit Blick auf mögliche Intentionen des jeweiligen Zuhörers erklärt (vgl. Meng 1986; 1989). Die Rekonstruktion der interaktiven Funktionalität der Zuhörerzüge kommt dafür auch in diesen Studien zu kurz: Es wird nicht gefragt, wie das, was der Zuhörer tut, für die unmittelbare sequentielle Organisation der Erzählinteaktion funktional ist. Diese Funktionalität läßt sich ohne Rekurs auf vermeintliche Zuhörerintentionen und ohne Rekurs auf von außen herangetragene Normen für Zuhörerverhalten rekonstruieren. Das soll im folgenden mit Bezug sowohl auf die Mittel als auch die Formen im einzelnen gezeigt werden.

10.1 Mittel der ZuhörerInnen zur Erledigung der Jobs

Die Darstellung der Befunde folgt – wie schon in Kap. 9 – der Reihenfolge der Jobs in der informellen Situation. Die Befunde aus dem Situationsvergleich werden wiederum von Fall zu Fall berücksichtigt.

10.1.1 Darstellen von Inhaltsrelevanz

Innerhalb des ersten Jobs ist nur bei den *5jährigen* in systematischer Form eine auffällige „Mehrarbeit“ des Zuhörers zu beobachten. Besondere Zuhöreraktivitäten werden notwendig, weil 5jährige ErzählerInnen im Anschluß an die Frage zum Vorfallumfeld in der Regel nicht – jedenfalls nicht im nächsten Zug – antworten. Ein lokaler Zugzwang des Zuhörers, der der kommunikativ effektiven Abwicklung des Jobs dient, wird vom Erzähler zunächst nicht bedient.

Sofern der Erzähler den Zugzwang nicht ignoriert, sondern mehr oder weniger begründet außer Kraft setzt mit Hilfe von Nachfragen (dazu siehe Kap. 9.1.1), ergeben sich als unmittelbar anschließende Zuhöreraktivitäten kurze Antworten, die den Zugzwang der Frage wieder einsetzen. Der Zuhörer steuert den kindlichen Erzähler damit also erneut auf ein in bezug auf die Jobabwicklung funktionales Mittel. Er stellt so gesehen sicher, daß die im Modell beschriebenen narrativen Strukturerewartungen interaktiv wirksam werden.

Dabei kommt es nicht selten zu mehreren Schleifen zwischen Antworten auf Erwachsenen- und Nachfragen auf Kindseite:

- (1) Z: Was die Leute da drüben mit euch máchen macht des Spáß?

E: Was?
 ⇒ Z: Na die Spiele und des
 E: Wie
 ⇒ Z: Drüben nebenàn
 E: Bei uns?
 ⇒ Z: /Mmh/ [bejahend] ---
 ⇒ Z: oder findstes nicht so güt? ---
 Z: Möchst du
 E: [unterbricht ihn] Bald kómm ich ja nich mehr hèr
 05-114-18

Derartige Schleifen enden – wie in Fragment (1) – zumeist damit, daß die ErzählerInnen den gesetzten Zugzwang ignorieren, indem sie schweigen oder auf solche Aspekte der Situation oder zukünftiger Interaktion zu sprechen kommen, die mit der Frage nicht im Zusammenhang stehen. Die Jobabwicklung ist damit zumindest lokal trotz besonderer Zuhöreraktivitäten außer Kraft gesetzt. Ein kommunikativ effektives Erzähler-Mittel ist aufgrund lokaler Zugzwänge offenbar nicht zu elizitieren.

Auf diese für die 5jährigen ErzählerInnen charakteristischen Blockierungen der Jobabwicklung reagiert der erwachsene Zuhörer, indem er den selbst gesetzten Zugzwang in gewisser Weise auch selbst bedient. Das Ausbleiben des lokal erwartbar gemachten *Erzähler*-Mittels wird durch den Einsatz eines funktional äquivalenten *Zuhörer*-Mittels kompensiert. Der Zuhörer übernimmt damit Anteile an der Konstituierung des narrativen Diskurses, die erwartbar dem Erzähler obliegen, von diesem aber nicht geleistet werden. Es ist wichtig zu sehen, daß es dabei nicht zu einer Umkehrung der Rollenverteilung von ErzählerIn und ZuhörerIn kommt. Der Zuhörer übernimmt zwar in gewisser Weise die Arbeit des Erzählers; aber diese lokale Übernahme eines Mittels dient nur dazu, im unmittelbaren Anschluß erneut Zugzwänge zu etablieren, die die bestehende Rollenverteilung unmißverständlich reproduzieren. Man könnte also auch von einer Forcierung der Zugzwänge sprechen:

(2) Z: Machen die Leute
 da sonst noch irgendwas Interessantes mit euch -
 da drüben? -
 E: [Kopfschütteln]
 Z: Nee nix? --
 E: [Schweigen]
 Z: Ich hab gesehen
 daß die ne ganze Menge
 so Sächen haben die da rein geschleppt --
 ⇒ was ist'n diss alles? --
 05-112-14

(3) Z: Was mácht ihr denn da drüben eigentlich
 hier nébenan mit der Pät
 E: Uns?
 Z: Mmh bei éuch

E: Wem gehört n der Rau_
 Z: Keine Ahnung --
 weiß nich wem der Räum gehört --
 m --die ham da drüben so láuter so Sáchen mitgebracht
 nö?
 so ne Férnsehkamera und all son Kràm --
 ham die euch vorhin gefílm't damit?
 ⇒
 05-114-18

In den Fragmenten (2) und (3) führt der Zuhörer – in unterschiedlichen Varianten – das Thema ein, daß die Leute von der Uni technische Geräte in den Raum gebracht haben. Diese Information ist für den anschließend eintretenden Vorfall unmittelbar relevant, sie gehört zu seinem Umfeld. Insofern bedient der Zuhörer hier tatsächlich den zuvor selbst gesetzten Zugzwang zu einer kommunikativ effektiven Abwicklung des Jobs Darstellung von Inhaltsrelevanz („Machen die Leute da sonst noch irgendwas Interessantes mit euch - da drüben?“ bzw. „was macht ihr denn da drüben eigentlich nebenan mit der Pat?“). Er zeigt bzw. demonstriert, wie es geht.

Das für die Rollenverteilung von ErzählerIn und ZuhörerIn konstitutive Wissensgefälle wird dabei nicht aufgehoben, sondern reproduziert: Mit der die Fragmente jeweils abschließenden Frage macht der Zuhörer deutlich, daß sein Vorwissen ein in bezug auf die relevanten Informationen spezifisch eingeschränktes ist. Er weiß nicht, um welche „Sachen“ es sich gehandelt hat bzw. was mit diesen Sachen geschehen ist. Diese (Wieder)Herstellung des Wissensgefälles bringt dann erneut das Kind als Erzähler zum Zug⁹².

In einigen Fällen führen auch diese Extraaktivitäten des Zuhörers nicht zum Erfolg im Sinne der Abwicklung des Jobs. Längere Ketten der erfolglosen Etablierung von Zugzwängen enden dann häufig damit, daß der Zuhörer – zumindest vorläufig – die Blockierung der Jobabwicklung akzeptiert und dafür eine Begründung gibt:

(4) Z: Ich hab da was gesehn
 da steht was im Zimmer
 so was Großes --
 kennst du das schon? -
 ja? -- was issen diss?
 [P/4 sec]
 ⇒ Z: Weißt du nich ne -
 ich weiß es auch nich
 ich dacht du weißt das
 ich wollt dich mal fra:en --
 05-112-14

⁹² Die (Wieder)Herstellung des Wissensgefälles zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn findet sich auch bei anderen Jobs; empirisch wird sie insbesondere innerhalb der Thematisierung relevant (siehe Kap. 10.1.2).

Zusammenfassung

Innerhalb der Darstellung von Inhaltsrelevanz finden sich auffällige – das heißt nicht unmittelbar durch das setting bedingte – Zuhöreraktivitäten in systematischer Weise nur gegenüber den 5jährigen ErzählerInnen: Ausgelöst durch das Ausbleiben lokal erwartbarer Züge auf Kindseite werden die Zugzwänge vom erwachsenen Zuhörer selbst bedient, der Erwachsene *übernimmt* also Anteile an der Erledigung des Jobs, die lokal erwartbar dem Erzähler zukommen.

10.1.2 Thematisieren

Wie bereits oben erläutert, kommt in unseren Daten zumeist dem *Zuhörer* die Aufgabe der Initiierung der Thematisierung zu, d.h. die Aufgabe der Etablierung der Erwartbarkeit einer narrativen Diskurseinheit. Als ein entsprechendes Mittel fungiert die Darstellung einer *unbestimmten* Ereignisqualität: Irgendetwas ist passiert, ohne daß der Zuhörer weiß, worum genau es sich handelt (siehe Kap. 9.1.2). Bereits damit wird in gewisser Weise ein vom Zuhörer gesetzter Zugzwang auch vom Zuhörer bedient und zugleich das für die Rollenverteilung von ErzählerIn und ZuhörerIn konstitutive Wissensgefälle reproduziert. Dieses Mittel taucht – der Charakteristik unseres Settings entsprechend – mit wiederkehrender Regelmäßigkeit in allen Altersgruppen auf.

Erst bei näherem Hinsehen ergibt sich hier eine Besonderheit des Zuhörerverhaltens gegenüber 5jährigen ErzählerInnen: Zunächst fällt auf, daß die Zuhörer in systematischer Weise nur gegenüber den 5jährigen die Abwicklung der Thematisierung mit einer Wissensfrage eröffnen; der Zuhörer fragt den 5jährigen Erzähler, ob er überhaupt *weiß* (bzw. „mitgekriecht hat“), daß irgendwas geschehen sei (siehe auch 10.2.1 die Diskussion der Form „weißt du ...?“):

(5) Z: Sach mal
 ⇒ hast du mitgekriecht
 was da vorhin passiert is?⁹³
05-112-13

Auch wenn das Wissen über bzw. die Teilnahme am Vorfall gesichert ist, bleibt die selbständige Elaborierung des Vorfalles durch den Erzähler aus. Implizite globale Zugzwänge werden durch die 5jährigen in unseren Daten nicht bedient – und zwar ohne Begründung (dazu siehe Kap. 9.1.2; 9.1.3).

⁹³ Strukturell äquivalente Zuhöreräußerungen hat Meng (1991:46) in ihrem Material gefunden: z.B. "Aber wißt ihr auch, was gestern für ein Sturm war?"

Es entspricht diesem Befund zum Erzählverhalten, daß die ZuhörerInnen den bislang impliziten globalen Zugzwang daraufhin in Form einer Erzählaufforderung explizieren:

- (6) Z: hast du das mitgekriecht? -
[...]
da da war doch plötzlich n Krách da ne?
E: Ja -- ich hab s mitgekriecht
⇒ Z: Mensch erzähl mir mal
wat war n da los
05-112-13

Diese Explikation des Zugzwanges kann zugleich interpretiert werden als eine Strategie des Umgangs damit, daß der Erzähler den impliziten globalen Zugzwang zuvor lediglich in seinen lokalen Implikationen (Wissensfrage) bedient hat. Auf diese nicht angemessene Bedienung reagiert der Zuhörer nun seinerseits, indem er den globalen Zugzwang als solchen manifestiert.

Dieser globale Zugzwang wird dabei zugleich in gewisser Weise *lokalisiert*: Indem der Zuhörer mit einer Wissensfrage zunächst eine – lokale – Paarsequenz initiiert, schafft er die Grundlage für die Etablierung des diskurspezifischen – globalen – Zugzwanges: Wer zugibt, etwas zu wissen, was der andere nicht weiß, stellt sich damit gleichzeitig einer entsprechenden Auskunftspflicht. Wenn das Kind auf die so formulierte Frage des Zuhörers mit „Ja“ antwortet, kann es sich dieser Berichtspflicht nicht mehr entziehen und muß über die vom Zuhörer gesetzten Gesprächsgegenstände reden.

Wir haben hier eine Art erwachsenes Pendant des von Sacks 1971 beschriebenen „Ticket“ auf Kindseite: Wie das Kind ein „Mummy, you know what?“ vorschleibt, um durch die Antwort / Frage der Mutter eine „Eintrittskarte“ in die eigene Diskurseinheit hinein zu bekommen, so stellt der Zuhörer seine „Weißt Du“-Frage, um eine Art „Vorladung“ zur Erzählung des Kindes auszustellen.

Das bedeutet weiterhin: Die Erfüllung eines lokalen Sequenzmusters durch den Erzähler wird durch den Folgezug des Zuhörers so behandelt, *als ob* damit bereits ein globales Sequenzmuster erwartbar und – in Form einer Erzählaufforderung – entsprechend einklagbar wäre. Der lokale Antwortzug des Erzählers („Ja, ich weiß es“) wird also nachträglich als Bestandteil eines globalen Sequenzmusters (um)definiert und damit zugleich überbewertet, wenn man seine Generierung aus der Perspektive des Kindes zugrundelegt. Diese Lokalisierung globaler Zugzwänge durch den Zuhörer ist in unseren Daten nur gegenüber den 5jährigen ErzählerInnen nachweisbar.

Schon gegenüber den *7jährigen* wird das Wissen über den Vorfall vorausgesetzt und auf eine Explizierung des impliziten globalen Zugzwangs verzichtet. Stattdessen wird gleichermaßen im voraus die Erzählbarkeit des

noch unbestimmten Ereignisses herausgestellt. Der globale Zugzwang ergibt sich so gesehen auf implizite Weise aufgrund seiner *reportability*:

- (7) Z: was war da unten für'n für'n Krach?
wer hat da so rumgeschrien?
[...]
nee n Erwachsna un ganz böse
hab ich schrein gehört
bis oben hoch ins Erzieherzimmer hab ich das gehört
wat warn da los

07-112-07

Dieser Vergleich der Thematisierung gegenüber 5- und 7jährigen erhellt, daß der erwachsene Zuhörer seine Zugzwänge nicht unabhängig von seinem kindlichen Gegenüber, also nicht gleichsam schablonenhaft etabliert. Vielmehr zeigt sich, daß diese Zugzwänge mit dem unterstellten Entwicklungsniveau des interaktiven Partners variieren, somit in gewisser Weise diesem Niveau angepaßt werden. Nicht nur das Ausmaß der Zuhöreraktivitäten, sondern auch die Art der Zuhöreraktivitäten verändern sich also mit dem Alter des kindlichen Erzählers: Der Zuhörer modifiziert seine Zugzwänge im Übergang von 5- zu 7jährigen Erzählern⁹⁴.

Wir haben im Abschnitt 9.1.2 auf die zum Teil erheblichen Schwierigkeiten hingewiesen, die sich bei den 5jährigen im weiteren Verlauf der Thematisierung ergeben: Trotz Etablierung einer unbestimmten Ereignisqualität („irgendwas ist passiert“) durch den Zuhörer bleibt die Nennung des Vorfalles durch den Erzähler – die Etablierung bestimmter Ereignisqualität – zunächst aus.

Auf diese Schwierigkeiten reagiert der Zuhörer, indem er auch an dieser Stelle die Bedienung des selbst gesetzten Zugzwangs *übernimmt*, ohne das für seine Zuhörerrolle konstitutive Wissensgefälle aufzuheben. Diese Übernahme eines erwartbaren Erzähleranteiles durch den Zuhörer ist bemerkenswert, weil es dabei um einen für die Rollenverteilung von Erzählern und Zuhörern herausgehobenen Vorgang geht: Die Benennung des erzählenswerten Vorfalles obliegt eigentlich dem Erzähler. Daß auch dieser Anteil an der Erledigung des Jobs vom Zuhörer übernommen werden kann, ohne daß es dabei zu einer Umkehrung der Rollenverteilung kommt, ist ein besonders eindrucksvoller empirischer Beleg für die These, daß die Frage der Verteilung der zur Erledigung eines Jobs notwendigen Mittel in keiner Weise vorab festgelegt, sondern kontextuell wirksam ausgehandelt und damit nur empirisch zu beantworten ist (siehe Kap. 7.3).

⁹⁴ Dieser Befund resultiert nicht nur aus dem - an dieser Stelle noch nicht abgeschlossenen - Vergleich der Thematisierungssequenz. Er ergibt sich insbesondere auch aus den unterschiedlichen Verfahren der Abwicklung der Elaborierung / Dramatisierung (siehe Kap. 10.1.3).

Das folgende Fragment (8) ist ein Beleg dafür, wie der Zuhörer allmählich von der Etablierung *unbestimmter* Ereignisqualität zu der Etablierung einer *bestimmten* Ereignisqualität, d.h. zur Nennung des Vorfalls, übergeht und dabei letztlich den selbst etablierten Zugzwang auch selbst bedient:

- (8) Z: Sag mal
haste eijntlich mitgekricht
was da vorhin passiert is -
im Zimmer?
E: /M m/ [verneinend]
Z: Wo wir da alle zusamm warn? ---
E: /M m/ [verneinend]
Z: Mit den Erwachsenen da
mit dem Kurt und der Bärbel?
⇒ da gab s doch ne ganze Menge Aufregung ne
ich war zwar dabei
[...]
hast du diss (so) richtig verstann
was da los war? ---
⇒ da gab s doch ne ganz schöne Aufregung so ne?
E: Ja
Z: Weißt du warum?
E: Nee --
⇒ Z: Da is was runtergefalln ne? ---
05-115-19

Die Information, daß „was runtergefallen is“, präzisiert den Vorfall und leistet damit eine Erfüllung der eingangs gestellten Frage. Zugleich bleibt aber offen – durch die Form der Referenz –, was eigentlich runtergefallen ist. Und es bleibt der Wahrheitsgehalt dieser Behauptung offen, insofern sie intonatorisch und qua *tag-question* als Vermutung präsentiert wird. Beides bringt den Erzähler zum Zug. Im Gegensatz zu der eingangs gestellten Frage hat er nun jedoch das – wenn auch unvollständige – Modell eines kommunikativ effektiven Mittels vor sich, das er lediglich auszufüllen bzw. zu ergänzen braucht, um den Job der Thematisierung ordnungsgemäß abzuwickeln. Man kann insofern auch von einer *Demonstration* der kommunikativ effektiven Jobabwicklung durch den Zuhörer sprechen.

In den Fällen, in denen der Erzähler selbst den Vorfall nennt und damit eine *bestimmte Ereignisqualität* etabliert, fällt auf, daß die im unmittelbaren Anschluß erfolgende Evaluation des Zuhörers gegenüber 5jährigen wesentlich schwächer ausfällt als gegenüber dem entsprechenden Mittel von Erzählern der anderen Altersgruppen:

- (9) E: Eh der Kassetre_ der Kassetnrekorder is runtergefälln
⇒ Z: Nja?
05-012-33 (= 5jähriges Kind)

(10) E: der Kassettenrekorder is runtergefalln
⇒ Z: Ja?
wieso das denn?
05-014-35 (= 5jähriges Kind)

versus:

(11) E: Da is die Kassette runtergefalln
⇒ Z: Auweia
07-113-04 (= 7jähriges Kind)

Auf diese Beobachtung eines für die 5jährigen typischen Zuhörerhaltens *in bezug auf die Darstellung von Erzählbarkeit* kommen wir im Rahmen der Darstellung des nächsten Jobs noch ausführlich zu sprechen.

Zusammenfassung

Auch im Bereich der Thematisierung ergeben sich im Zuhörerverhalten der Erwachsenen gegenüber 5jährigen einerseits und 7-, 10- und 14jährigen andererseits erhebliche Unterschiede. Mit Bezug auf die Etablierung des globalen Zugzwanges, der den Eintritt in die narrative Diskurseinheit erwartbar macht, läßt sich das wie folgt zusammenfassen: Gegenüber 5jährigen wird der globale Zugzwang regelhaft *expliziert* („erzähl mir mal was warn da los“). Die Sequenz, innerhalb derer diese Erzählaufforderung auftritt, ist dabei gekennzeichnet durch eine vorgeschobene Paarsequenz, mithilfe derer der Zuhörer den globalen Zugzwang *lokalisiert* („weißt du was da los war“), um die lokale Antwort des Erzählers in der Folge dann *als* Teil der Bewältigung einer global-strukturellen Aufgabe *behandeln* zu können. Wenn der Erzähler auch auf diese Weise nicht in die Jobbearbeitung zu integrieren ist, *übernimmt* schließlich der Zuhörer auch innerhalb der Thematisierung den kommunikativ effektiven Erzähler-Zug („da is was runtergefalln ne?“).

Im Übergang bereits zu den 7jährigen ErzählerInnen forciert der Zuhörer seine Zugzwänge nicht (mehr) über die angegebenen Verfahren der Lokalisierung, Als-ob-Behandlung und Übernahme. Stattdessen setzt er Mittel ein, die die *Erzählbarkeit* des Vorfalles betonen („da is die Kassette runtergefallen - *au weia*“), um auf diese Weise den Sog in die Erzählung zu verstärken. Die sequentielle Implikation wird also nicht expliziert – wie bei den 5jährigen –, sondern nahegelegt. Wir sehen darin einen Beleg dafür, daß der Zuhörer seine Zugzwänge in Abhängigkeit von seinem interaktiven Gegenüber modifiziert – und damit wiederum den Faktor „Alter / Entwicklungsstand“ seines kindlichen Gesprächspartners in der sozialen Interaktion auf implizite Weise relevant werden läßt.

10.1.3 Elaborieren / Dramatisieren

Innerhalb der Jobs Elaborieren / Dramatisieren läßt sich die soeben erläuterte Anpassung des Zuhörerverhaltens an den unterstellten Entwicklungsstand des interaktiven Partners besonders gut belegen. Die deutlichsten Unterschiede ergeben sich auch innerhalb dieser Jobs mit Bezug auf die 5jährigen ErzählerInnen. Zwar lassen sich auch Unterschiede im Zuhörerverhalten gegenüber 7-, 10- und 14jährigen feststellen; aber diese Unterschiede sind nicht derart gravierend wie die Unterschiede, die im Vergleich mit der Altersgruppe der 5jährigen hervortreten.

Die ZuhörerInnen etablieren systematisch unterschiedliche Zugzwänge im wesentlichen im Hinblick auf die Art und Weise der *Detaillierung* einerseits und der *Darstellung von Erzählbarkeit* andererseits. Gegenüber 7jährigen ErzählerInnen etablieren die ZuhörerInnen durchgängig einen stärkeren Detaillierungszwang als gegenüber 5jährigen. Die elaborierenden Fragen und Vermutungen der ZuhörerInnen von 5jährigen ErzählerInnen sind systematisch auf einer hierarchiehöheren Ebene der Relationsstruktur angesiedelt als die gegenüber 7jährigen. Indem die Zuhörer von 5jährigen durch ihre Aktivitäten die Progression von einem „Ereignisknoten“ (einer „Episode“) zum nächsten erwartbar machen, stellen sie die global-semantiche Kohärenz und Vollständigkeit der Erzählung her bzw. stellen sie die Erfüllung der Strukturereigniswartungen auf dieser einen Ebene der Relationsstruktur sicher. Anders gesagt: Sie steuern den Erzähler zu einer global-semantiche kohärenten und vollständigen Elaborierung des Vorfalles.

Diese Art der Steuerung ist dabei anscheinend auf die 5jährigen zugeschnitten; denn bereits die ZuhörerInnen von 7jährigen steuern ihre ErzählerInnen in Richtung auf *Detaillierung*, indem ihre Aktivitäten die einzelnen Ereignisknoten systematisch „nach unten hin“ weiter expandieren. Die global-semantiche Kohärenz und Vollständigkeit der Elaborierung wird hier folglich als nicht bearbeitungspflichtig und insofern unproblematisch unterstellt. Stattdessen wird die Detaillierung der einzelnen Ereignisknoten mit der Etablierung entsprechender Zugzwänge vorangetrieben. Typischer Beleg für Zuhöreraktivitäten, die sich systematisch zu der Ebene unterhalb der Ereignisknoten verhalten, sind die gegenüber den 7jährigen regelhaft auftretenden Fragen nach *direkter Rede*:

- (12) Z: [war der sauer?
E: [weiß ich nich
ja der hatn ja angebrüllt
⇒ Z: o weia der Arme
E: den den jungen Mann da
⇒ Z: hm - und was hat der gesagt?
07-111-01

- (13) E: [...] wir ham denn - ein Mann der so angeschmissen
der Mann hat mit dem andern Mann da geméckert
⇒ Z: ehrlich?
E: ja -
⇒ Z: s=ja unmöglich --
und dann habt ihr (aber) euch eingemischt - ja? -
E: ja -
⇒ Z: was habter n gesagt?
07-111-77
- (14) E: [...] un dénn hat=er uns dess nòch äh - zwölf Mal erklärt
Z: /ZWÖLF Mal?/ [skeptisch]
E: ja
⇒ Z: is ja scharf ---
⇒ Z: únd was hadder eúch da=erklärt?
07-112-79

Diese Fragmente illustrieren nicht nur die verschiedenen Formen der Evaluierung direkter Rede, sondern in Kombination damit zugleich stark evaluative Zuhöreraktivitäten. Die ZuhörerInnen etablieren auf diese Weise einen jeweils hohen Grad an Erzählbarkeit der fraglichen Episode. Mit dem Sog in Richtung Detaillierung, wie er sich aus den Elizitierungen direkter Rede ergibt, wird also gleichzeitig ein Sog in Richtung Dramatisierung, d.h. in das Muster der *szenischen Erzählung* erzeugt.

Die beschriebenen Zuhöreraktivitäten reagieren dabei jeweils auf eine aus ihrer Sicht nicht angemessene Bedienung von Zugzwängen: Die ErzählerInnen scheinen das Diskursmuster der szenischen Erzählung von sich aus nicht zu realisieren. Daraufhin macht der Zuhörer dieses Muster erwartbar, indem er eine Ereignis- und Erlebnisqualität konstruiert, der der Erzähler nur innerhalb einer szenischen und detaillierten Ausgestaltung der Episode gerecht werden kann. Es ist folglich ein Mangel an Erzählbarkeit, den die ZuhörerInnen für das Nicht – bzw. nicht angemessene Bedienen ihrer Zugzwänge verantwortlich machen, indem sie ihn zu beseitigen versuchen.

Systematisch anders verfahren die ZuhörerInnen gegenüber 5jährigen. Dort steht die Sicherung von Informationen auf der Ebene der Ereignisknoten im Vordergrund – und nicht ihre Detaillierung oder Dramatisierung. Entsprechend unterbricht der Zuhörer die ErzählerInnen, wenn die global-semantische Kohärenz der Erzählung aus seiner Sicht gefährdet scheint – und das auch dann, wenn der 5jährige Erzähler seinerseits gerade zu einer Redewiedergabe anhebt:

- (15) E: wanner da -
geda - das -
neue Apparat geholt
aber dann hat=eh - paß gut auch -
[dann hat er gesagt
⇒ Z: [wieso denn?

E: diesmal paß ich aus
 [...]

 Z: diesmal paßt er auf. -
 wer denn

 ⇒
 ⇒ wer hat den Apparat runtergeschmissen

 05-111-12

Als implizite Begründung einer derartigen Intervention bzw. Nachfrage fungiert dabei die nicht hinreichende Kohärenz der Aussage des Erzählers (z.B. im Hinblick auf die Protagonisten des Vorfalles). Diesen Mangel versucht der Zuhörer durch entsprechende Nachfragen auszugleichen. Gegenüber 5jährigen wird entsprechend nicht ein Mangel an Erzählbarkeit unterstellt – wie gegenüber den 7jährigen –, sondern ein Mangel an der verbal-diskursiven Kompetenz des Erzählers, die global-semantiche Kohärenz seiner Aussagen herzustellen. Den 5jährigen wird also attribuiert: Du kannst nicht. Den 7jährigen attribuiert man stattdessen: Du willst nicht.

Interessanterweise findet Meng (1991:108ff) im Vergleich des Zuhörerverhaltens Erwachsener gegenüber 3jährigen und gegenüber 6jährigen ErzählerInnen eine deutliche Zunahme verstehens- und verständnisichernder Aktivitäten bei den 6jährigen, was unserem soeben skizzierten Befund in Bezug auf das Zuhörerverhalten gegenüber 5jährigen zu entsprechen scheint. Gegenüber den 3jährigen finden sich demgegenüber lediglich unspezifische Bekundungen von „Fortsetzungserwartungen“ (Meng 1991:107). Diese Befunde zeigen, daß das Zuhörerverhalten in seiner altersentsprechenden Anpassung offenbar auch gegenüber jüngeren als den von uns untersuchten ErzählerInnen wirksam wird.

In diesem Zusammenhang liefert zudem der Situationsvergleich einen bemerkenswerten Befund: In der formellen Situation nähert sich das Zuhörerverhalten gegenüber den 5jährigen ErzählerInnen dem Zuhörerverhalten an, wie es in der informellen Situation gegenüber 7jährigen ErzählerInnen typisch ist. Unter den Bedingungen der formellen Situation werden also auch die 5jährigen ErzählerInnen Zugzwängen ausgesetzt, die eindeutig das Muster der szenischen Erzählung, d.h. dramatisierende Aktivitäten erwartbar machen. Das folgende Fragment (16) belegt derartige Zugzwänge innerhalb der formellen Situation, wie sie bereits bei der Thematisierung wirksam werden (Detaillierungshinweise, Darstellung von Erzählbarkeit).

- (16) Z: Die Josefina
 d hat mir das erzählt
 n jetzt möcht ich gern daß du mir das nochma erzählst
 was da genau passiert is
 das hab=ich nich so verständn --
 irgendwas mim Kassettnrekórdér
 is da ganz schlimmes passiert
 E: Eh der Kassettre_ der Kassettnrekorder is runtergefalln
 ⇒ Z: /Nja?/ [erstaunt]
 E: [Ja ein
 ⇒ Z: [+Erzähl mir das mal genau wie das war
 05-012-33

Innerhalb der formellen Situation tauchen diese in Verbindung mit der Erzählaufforderung auftretenden Detaillierungszugzwänge nur gegenüber den 5jährigen ErzählerInnen auf. Gegenüber 7-, 10- und 14jährigen Erzählern beschränken sich die ZuhörerInnen auf eine unmarkierte Erzählaufforderung:

- (17) Z: ich hab mitgekriegt
 daß da drin so einiges los war im Gruppenraum ne
 E: /Mhm/ [weiß worum es geht]
 ⇒ Z: kannst mal erzähl'n
 07-011-20

Der in der formellen Situation nur gegenüber den jüngsten ErzählerInnen in die Erzählaufforderung eingebaute Detaillierungshinweis erscheint von daher als eine unter den Bedingungen dieses Settings vom Zuhörer als notwendig eingeschätzte Hilfestellung. Gegenüber den älteren ErzählerInnen wird eine solche Hilfestellung dann als überflüssig erachtet. Als Folge der Zuhöreraktivitäten zeigen die 5jährigen in der formellen Situation – wie bereits erwähnt – ein gegenüber der informellen Situation deutlich optimiertes Erzählverhalten (siehe Kap. 9.1.3, Fragment(26))⁹⁵.

Zusammenfassung

Unsere Analysen im Bereich der Elaborierung / Dramatisierung bestätigen und ergänzen einen bereits notierten Trend: Die Erwachsenen *modifizieren* ihr Zuhörerverhalten, indem sie systematisch andersartige Zugzwänge einsetzen je nach dem Alter ihrer Gesprächspartner. Hier zeigt sich ein solches für die Erwachsenen-Kind-Dyade konstitutives *recipient design* (siehe Kap. 6) vor allem in zwei Bereichen: Zum einen nimmt gegenüber

⁹⁵ Diese situationsbedingte Optimierung der Erzählaktivitäten 5jähriger liefert zumindest in aktualgenetischer Perspektive einige empirische Evidenz für den Einfluß der Interaktionsmuster auf die Nutzung und Ausschöpfung erzählerischer Möglichkeiten auf seiten des Kindes (siehe dazu ausführlicher Kap. 12).

7jährigen die Detaillierungsanforderung systematisch beschreibbar zu. Zum anderen ergibt sich parallel dazu in systematischer Weise erst gegenüber den 7jährigen der Zugzwang in das Muster der szenischen Erzählung. In beiden Richtungen arbeiten die ZuhörerInnen damit genau in den Bereichen, die sich für die Entwicklung der Erzählfähigkeiten der 7jährigen als besonders kritisch erwiesen haben (siehe Kap. 9.1.3 und 9.1.4).

Wenn die ZuhörerInnen derartige Zugzwänge – in einer zuvor allerdings systematisch anders gerahmten „formellen“ Situation – auch gegenüber 5jährigen einsetzen, optimieren sich gewissermaßen im Gegenzug die Erzählleistungen auch der 5jährigen *in dieser Situation*.

10.1.4 Abschließen

Wenn 5jährige ErzählerInnen auf eigene Initiative Abschluss-Mittel einsetzen, werden diese vom Zuhörer häufig zunächst als problematisch behandelt: Sie verlangen eine Nachbereitung in Form einer verständnissichernden Paraphrase oder Nachfrage. Selbst wenn daraufhin ein eindeutiges Abschluss-Mittel durch den Erzähler eingesetzt wird – was in der Regel nicht der Fall ist –, wird die Wirkung dieses Mittels des Abschließens in der Folge durch den Zuhörer außer Kraft gesetzt, indem er auf die oben genauer beschriebene Weise den Zugzwang zum Elaborieren (wieder)einsetzt (siehe Kap. 10.1.3).

Mit dieser Mißachtung des Abschließens durch die 5jährigen Kinder stellen die ZuhörerInnen dar, daß sie die Ereignisse noch einmal rekapitulieren müssen, um sicherzugehen, richtig verstanden zu haben. Die vorausgehenden Erzähler-Elaborierungen werden also im Hinblick auf die Wiedergabe des Ereignisses auf Sachverhaltsebene als nicht ausreichend behandelt. Damit wird gleichzeitig die Grundbedingung für den Einsatz eines Abschlußsignals, nämlich die strukturelle Realisierung einer Diskurs-einheit, in Frage gestellt:

- (18) E: Der hat sein Fuß da réingestellt --
oh ---
und denn is rúntergefälln--
Z: Ja
E: Ja -
Z: Und dann?
E: (Is so) n Mann da gekommen
Z: Dann is n Mann gekommen
E: Ja -
der hat n neuen Rádio genomm -
⇒ Z: Was hat der?
E: (Der hat) n neuen Rádio gekauft
⇒ Z: [N neues Rádio gekauft hat der?
E: [Ja --
das - dann war Schlú:ß
⇒ Z: Dann war Schlú:ß?
E: Ja --
Z: Hm
[P/5 sec.]
⇒ Z: Also der is dann mit m Bèin ans Kábel gekommen
hat es rúntergeschmissen
n dann kàm der Kúrt?

05-114-17

Es untermauert eine schon im Rahmen der Darstellung der Jobs Thematisieren und Elaborieren / Dramatisieren beschriebene Beobachtung, daß das vom Zuhörer in seiner Nachbereitung der Elaborierung dargestellte Defizit der Erzähler-Elaborierung 5jähriger durch Mängel auf der Ebene

global-struktureller semantischer Kohärenz interpretiert wird. Der Zuhörer behandelt das Ausbleiben einer kommunikativ effektiven Abarbeitung der Elaborierung im Sinne einer verbal diskursiven Unfähigkeit des Erzählers, global-strukturelle semantische Kohärenz herzustellen.

Systematisch anders interpretieren die ZuhörerInnen das Ausbleiben kommunikativ effektiver Mittel bereits bei den 7jährigen, nämlich im Sinne einer aufgrund mangelnder Erzählbarkeit begründeten Unwilligkeit des Erzählers. Das ist jedenfalls die Quintessenz der oben beschriebenen Beobachtung, daß ZuhörerInnen gegenüber 7jährigen erstens einen stärkeren Detaillierungszwang ausüben und zweitens – darauf kommt es hier an – in weitaus stärkerem Maße ihrerseits die Erzählbarkeit des Vorfalles zu etablieren suchen.

Man kann den Unterschied, um den es hier geht, auch mithilfe der Diskursmusterunterscheidung Bericht – szenische Erzählung bzw. mithilfe der Job-Differenz Elaborieren versus Dramatisieren formulieren: Gegenüber 5jährigen ErzählerInnen üben die erwachsenen ZuhörerInnen systematisch Zugzwänge im Hinblick auf einen ordnungsgemäßen, d.h. auf der Sachverhaltsebene kohärenten Bericht bzw. auf eine entsprechende Elaborierung aus. Schon gegenüber 7jährigen ZuhörerInnen üben die erwachsenen ZuhörerInnen überwiegend Zugzwänge im Hinblick auf eine szenisch ausgestaltete, d.h. Erzählbarkeit zum Ausdruck bringende szenische Erzählung bzw. auf eine eben dadurch definierte Dramatisierung aus.

Diese Unterschiede im Zuhörerverhalten belegen einerseits die Anpassungsbereitschaft der vom Zuhörer eingesetzten Steuerungsaktivitäten: Die im Modell beschriebenen Strukturereignisse werden Kindern unterschiedlichen Alters in unterschiedlicher Weise abverlangt. Zugleich zeigt sich in diesem Zuschnitt der Steuerungsaktivitäten, daß und wie in der Erwachsenen-Kind-Interaktion entwicklungsrelevante Interpretationen zutage treten, denen das Kind ausgesetzt ist und an denen es sich abarbeiten hat. Hier zeigt sich also die soziale Realität entwicklungsbedingter Differenzen in der Erwachsenen-Kind-Dyade.

Zusammenfassung

Die Art und Weise, in der der Zuhörer die von 5jährigen vereinzelt eingesetzten Mittel des Abschließens behandelt, läßt hervortreten, daß der Zuhörer die Grundbedingungen des Abschließens hier als nicht (hinreichend) erfüllt betrachtet. Es ist – so das implizite *account* des Zuhörers – ein Mangel an global-struktureller Kohärenz des Erzählten, der eine neuerliche narrative Bearbeitung des Vorfalles erforderlich macht. Eine derartige Begründung taucht in systematischer Weise nur gegenüber den 5jährigen auf. Gegenüber 7jährigen fungiert als implizites *account* für eine aus Sicht des Zuhörers unbefriedigende Erzählperformanz nicht ein Mangel an verbal-diskursiver Kompetenz, sondern ein Mangel an Erzählbarkeit des Vorfalles. Vereinfacht gesagt fungiert hier nicht – wie bei den 5jährigen – ein unter-

stelltes *Nicht-Können*, sondern ein unterstelltes *Nicht-Wollen* als Begründung für die Mehrarbeit des Zuhörers.

10.1.5 Überleiten

Bei den 5jährigen hat der Job Überleiten nicht nur auf Erzähler-, sondern auch auf Zuhörerseite so gut wie keine empirische Relevanz. Es gibt keinen einzigen Fall, in dem der Zuhörer eine Überleitung initiiert. Das ist zu meist darauf zurückzuführen, daß der Zuhörer die Abwicklung der narrativen Diskurseinheit jeweils als (noch) nicht genügend einstuft (siehe Kap. 10.1.4). Für das faktische Ende der Job-Abwicklung sorgt dann nicht selten der mit dem Eintritt des Interviewers verbundene *frame*-Wechsel.

Vereinzelt erst bei den 7jährigen und musterhaft bei 10- und 14jährigen initiieren auch die ZuhörerInnen die Abwicklung des Jobs Überleiten, bzw. sie bewältigen diesen Job *gemeinsam* mit dem Erzähler in Form der Einhaltung einer längeren Schweigephase. Damit einher geht in diesen Altersgruppen die Definition einer hinreichend ausgestalteten narrativen Diskurseinheit.

10.2 Formen der Zuhörer

10.2.1 Darstellung von Inhaltsrelevanz

Narrative Funktion

Im folgenden werden alle Mittel der Jobs Darstellung von Inhaltsrelevanz zusammengefaßt, weil sie sich im Hinblick auf ihre Diskursfunktion nur marginal unterscheiden. Diese Funktion ist im wesentlichen durch den Job bestimmt: Indem die Gesprächsrelevanz bestimmter Themen oder Gesprächsgegenstände etabliert wird, wird eine Erzählung über ein Ereignis, das diese etablierten Gesprächsgegenstände involviert, inhaltlich und strukturell an schlußfähig. Umgekehrt ist eine Erzählung eines bestimmten Inhalts schlechterdings nicht möglich, wenn der entsprechende thematische Rahmen im Gespräch nicht entweder bereits besteht oder im Sinne der Erledigung der Darstellung von Inhaltsrelevanz hergestellt wird. Die Mittel dieses Jobs bereiten also in diesem Sinne inhaltlich eine bestimmte Erzählung vor.

Im Rahmen der Mittel-Analyse wurde beschrieben, daß die Darstellung von Inhaltsrelevanz im wesentlichen durch ein Aufrufen des personalen, lokalen und temporalen Umfeldes des Vorfalles erledigt wird. Der Thematisierung der „Unileute“ als den Handlungsträgern (personales Umfeld), des „Gruppenraums“ als dem Ort des Geschehens (lokales Umfeld) und der zeitlichen Situierung „eben“, „vorhin“ etc. (temporales Umfeld) – und damit

den entsprechenden lexikalischen Formen – kommt also im Sinne der Erfüllung der narrativen Funktion ein besonderes Gewicht zu.

Die Analyse der Formen zeigt, daß diese für die Diskursfunktion zentralen semantischen Elemente syntaktisch oft besonders markiert werden, und zwar entweder durch Linksverschiebung:

(19) ja aber guck mal jetzt - ehm - die andern Leute die hier
noch sind was ham die denn heute gemacht?

10-013-45

(20) *Un nebenan* was haben die gemacht?

05-111-12

durch Rechtsverschiebung:

(21) Was ham die denn etzt mit euch gemacht *da drübm?*

10-113-74

oder durch Anakoluthe (im Beispiel verbunden mit Rechtsverschiebung)⁹⁶:

(22) *Ham die Leute* - machen die Leute da sonst noch irgendwas Interessantes mit euch - da drüben?

05-112-14

Diese syntaktischen Markierungen der ZuhörerInnen weisen keine ersichtliche Abhängigkeit vom Alter ihrer jeweiligen kindlichen GesprächspartnerInnen auf.

Die vorkommenden propositionalen Realisierungen der Mittel des Jobs erfüllen die narrative Funktion in jeweils unterschiedlicher Intensität: Die Thematisierung der „Aktivitäten der Unileute“, die die lokale und zeitliche Situierung des Vorfalles impliziert, macht eine Erzählung darüber, daß „einem von diesen Unileuten“ (personal) „eben“ (zeitlich) „da drüben“ (lokal) ein Kassettenrekorder runtergefallen ist, in höherem Maße erwartbar als nur die Orientierung auf Ort und Zeitpunkt dieses Vorfalles, die im allgemeinen im Rahmen der Thematisierung der vorangegangenen Aktivitäten der am Vorfall selbst nicht aktiv beteiligten Kinder erfolgt. Das ist bei der Einordnung der einzelnen Befunde zu berücksichtigen.

Alters- und Situationsvergleich

Im Altersvergleich fallen drei wesentliche altersorientierte⁹⁷ Varianzen in den von erwachsenen ZuhörerInnen benutzten Formen auf. Die ersten

⁹⁶ Natürlich ist zu berücksichtigen, daß diese syntaktischen Besonderheiten auch kontextabhängig sind. D.h., diese Art der formalen Markierung ist nur dann möglich, wenn der *given-new*-Kontext es zuläßt.

⁹⁷ Wenn im Bereich der Analyse der Zuhörer-Formen abkürzend von "Altersorientierung" gesprochen wird, so verweist das natürlich darauf, daß die Formen auf das Alter des kindlichen Gesprächspartners orientiert sind.

beiden betreffen die Art der Frageformulierung durch Zuhörer, die dritte die Partikelverwendung.

(1) Nur gegenüber 5jährigen formulieren ZuhörerInnen die üblichen Fragen oder Vermutungen bezüglich dem personellen, lokalen und temporalen Umfeld des Vorfalls öfter in der Form eines vorangestellten „Weißt Du, ob“... oder „Hast Du gesehen wie“.... (siehe auch Kap. 10.1.2):

(23) *Weißt du nicht* was die mit Euch machen [...]
05-111-12

(24) Vielleicht *weißt du* was Ihr da drüben macht
05-113-16

gegenüber:

(25) was habt ihr denn da gemacht
07-121-07

oder:

(26) und was habt ihr bis jetzt gemacht?
07-111-77

Gegenüber den 5jährigen definiert der Zuhörer also durch die Form seiner Fragen seinen Gesprächspartner als jemanden, dem unter Umständen zuzutrauen ist, das eben Erlebte kognitiv nicht parat zu haben.

Wenn man das gesamte komplexe Aufgabengefüge eines Erzählers bei der Generierung einer konversationellen Erzählung grob zusammenfaßt in

- eine „Kognitive Geschichte“ aktivieren, d.h. die Geschehensabläufe wahrgenommen, verarbeitet und kognitiv präsent haben,
- das Ereignis lokal und global kohärent sprachlich repräsentieren,
- die Gesprächssituation einschätzen und evtl. umgestalten (vgl. das „Konstitutionsmodell“ in Gülich / Quasthoff 1985),

macht die Form dieser Zuhörer-Fragen zunächst deutlich, daß erwachsene GesprächspartnerInnen bei 5jährigen noch nicht einmal die erste, grundlegende Bedingung selbstverständlicherweise als erfüllt ansehen. Diese erste Bedingung ist aber eine notwendige Voraussetzung für die zweite, auf deren Herstellung die Zuhörer-Mittel gegenüber 5jährigen besonders orientiert sind (siehe Kap. 10.1.3).

Was wir schon bei der altersspezifischen Analyse der Zuhörer-Mittel bezüglich der Attribuierung von Unfähigkeit bei 5jährigen festgestellt haben, wiederholt sich hier auf der Formen-Ebene: Die ZuhörerInnen definieren – gerade auch durch ihre sprachlichen Formen – ein bestimmtes Kompetenzniveau beim Kind. Dieses attribuierte Kompetenzniveau steigt mit dem

Alter des Kindes und steht auch hier im Zusammenhang mit tatsächlichen alterstypischen Grenzen und Möglichkeiten in der Diskursproduktion und -rezeption.

Bei 5jährigen fällt entsprechend auf, daß sie sich den vom Erwachsenen lokal gesetzten Zugzwängen oft durch Verweigerungen entziehen (siehe Kap. 10.1.1). Die beschriebene Formulierungsweise der Zuhörerfragen muß allerdings keineswegs immer aktuell auf eine derartige Strategie des Kindes reagieren.

Aus dem Zusammenhang zwischen diesen alterstypischen kindlichen Mitteln und den beschriebenen Zuhörerfragen wird zudem deutlich, daß diese Frageform nicht nur ein bestimmtes Kompetenzniveau definiert, sondern auch einen lokalen Zugzwang mit globalen Konsequenzen etabliert: Wer zugibt, etwas zu wissen, was der andere nicht weiß, stellt sich einer entsprechenden Berichtspflicht. Der Zuhörer stellt seine „Weißt Du“-Frage also als eine Art Vorladung zur Erzählung des Kindes (siehe dazu ausführlicher Kap. 10.1.2).

(2) Die häufigste und altersmäßig unmarkierte Form der Zuhörerfragen sind W-Fragen⁹⁸ (siehe auch die oben in diesem Abschnitt angeführten Beispiele). Allerdings finden sich in der informellen Situation bei 5jährigen wenige und bei 7jährigen auffallend häufig auch Entscheidungsfragen vom Typ:

(27) habt ihr Spiele gemacht oder so?
07-113-08

(28) habt ihr da unten denn lange gesessen?
07-111-03

Bei 10jährigen tauchen Entscheidungsfragen nur noch im Zusammenhang mit der Frage nach den „Aktivitäten der Unileute“ auf, nicht mehr bei Fragen nach den Aktivitäten der Kinder.

(29) Ham se da drin auch n Kasséttenrekorder gehàbt schon?
10-112-50

Formal betrachtet erscheint diese Frageform dysfunktional im Hinblick auf die narrative Funktion der Vorbereitung einer Diskurseinheit des Gesprächspartners: Aufgrund der Frageform könnte man annehmen, daß der so gesetzte Zugzwang minimal durch eine monosyllabische Antwort des Partners („Ja / Nein“) erledigt werden kann und damit keinerlei Anreiz zum Thematisieren des Vorfalles bietet.

⁹⁸ Ausgenommen sind hier Fragen nach dem Erlebnisgehalt, die fast durchgängig in Form von Entscheidungsfragen auftauchen („Macht das Spaß?“).

Der Blick in die Daten zeigt aber, daß eine derartige minimale Erledigung der Anforderung offenbar von beiden Beteiligten nicht als angemessen empfunden wird: Die Kinder elaborieren fast immer ihre Antwort freiwillig, und die Erwachsenen klagen eine derartige Elaboration ein, falls das Kind sie doch einmal verweigert haben sollte.

Manchen Fragen sieht man aufgrund ihrer fast rhetorischen Qualität diesen Aufforderungscharakter auch selbst schon an, wie der folgenden an ein 5jähriges Kind gerichteten:

(30) Ham die Leute - machen die Leute da sonst noch
irgendwas Interessantes mit Euch - da drüben?
05-112-14

Wenn also mit der Form der Entscheidungsfrage in dieser Art von Diskurs neben dem Zugzwang zur Antwort gleichzeitig eine implizite Aufforderung zur Elaborierung der Antwort gesetzt ist, dann muß man sich geradezu wundern, warum diese Form nicht häufiger und in allen Altersgruppen auftaucht. Gegenüber den häufigeren W-Fragen, die tatsächlich manchmal mit einer Ein-Wort-Antwort als ausreichend bedient gelten („Was habter denn gemacht?“ „Gespielt!“), fordern Entscheidungsfragen offenbar eine redeintensivere Aktivität vom Kind.

Der Altersvergleich zeigt, daß offensichtlich aus der Sicht der erwachsenen ZuhörerInnen nur jüngere – besonders die 7jährigen generell stark auf Detaillierung gesteuerten (siehe Kap. 10.1.3) – SprecherInnen dieser speziellen mit der Frageform gegebenen Elaborationswirkung bedürfen. 5jährigen SprecherInnen wird vermutlich noch unterstellt, daß sie den impliziten Zugzwang zur Elaboration nicht ohne Hilfe erkennen (siehe Kap. 10.1.2 zur notwendigen Explikation globaler Zugzwänge bei 5jährigen).

(3) Der dritte altersrelevante formale Unterschied in der Realisierung der Zuhörer-Mittel der Jobs Darstellung von Inhaltsrelevanz betrifft die Partikelverwendung. Die häufigste Partikel in den Zuhörer-Fragen ist das „denn“, das in der gesprochenen Umgangssprache des gegenwärtigen Deutsch – im allgemeinen kontrahiert zu „n“ – mehr und mehr zu einer Art genereller Fragemarkierung geworden ist: „Was machst`n da?“ Weinrich (1993:851) sieht die Funktion von „denn“ in Fragen darin, einer Frage „Relief“ zu verleihen, z.B. „um in einer sonst relativ unauffälligen Situation eine Lücke auffällig zu machen“ bzw. um zu kennzeichnen, daß es etwas Besonderes gibt, „was zu dieser Frage Anlaß gibt“. Insofern indiziert die Verwendung von „denn“ die jobrelevante Funktion der in Rede stehenden Fragen: Sie zeigt auf implizite Weise an, daß es in dem gekennzeichneten Umfeld „irgendetwas Besonderes“ gegeben hat.

In unseren Daten wird „denn“ durchgängig in allen Altersgruppen verwendet:

- (31) Wer war`n da drüben außer dir?
05-011-30
- (32) Habt ihr da unten denn lange gesessen?
07-111-03
- (33) Was habt ihr denn da noch gemacht?
10-011-42
- (34) Was habter denn gemacht?
14-111-59

Nur bei den 14jährigen taucht dagegen häufig die Partikel *eigentlich* auf:

- (35) Was máchen die da eigentlich genau?
14-113-55
- (36) Und was máchen die da eigentlich ej de de die da von der
Úni?
14-112-58
- (37) [L] was ham die denn da eigentlich gemacht?
14-112-63

Auffällig ist, daß das „eigentlich“ ausschließlich im Zusammenhang mit Fragen nach den „Aktivitäten der Unileute“ vorkommt, nicht etwa bei den Thematisierungen dessen, was die Kinder vorher gemacht haben:

- (38) Was mácht ihr denn da drübm im Unterricht?
14-112-58
- (39) Was habter denn gemacht?
14-111-59
- (40) Und sónst da [...] wo die die drüben sind und und - die
Aufzeichnungen ma_ máchen was machter da?
14-111-59

Zur Einordnung dieser Beobachtung muß man sich einige Umstände des Settings ins Gedächtnis zurückrufen (siehe Kap. 4.1). Auch in der informellen Situation waren die ZuhörerInnen häufig Mitglieder bzw. Beauftragte des Projektteams, also Personen, die wie die Protagonisten des Vorfalls und das übrige Team nicht Teil des täglichen sozialen Umfelds der Kinder

waren, sondern „von außen“ kamen⁹⁹, also zu den „Unileuten“ gehören. Bei ihnen könnte man also aus der Außenperspektive der Kinder zunächst unterstellen, daß sie genau wissen, was die übrigen „Unileute“ mit den Kindern im anderen Raum machen.

Auf diese für den Zuhörer erwartbare Unterstellung auf seiten des Kindes reagiert die beschriebene Verwendung der Partikel *eigentlich* im vorliegenden Kontext: „Eigentlich sollte ich das ja wissen, aber ich weiß es trotzdem nicht.“

Diese Analyse entspricht einer aus der Literatur zu entnehmenden Beschreibung von *eigentlich* in „sprecherbezogenen“ Fragesätzen, in denen der illokutionäre Akt des Fragens eingeschränkt wird, und zwar in dem Sinn, daß der Sprechende sich bemüßigt fühlt, Erklärungen oder Entschuldigungen darüber abzugeben, daß er überhaupt fragt (Albrecht 1977:33).¹⁰⁰

Die beschriebene Funktion der Partikel *eigentlich* im vorliegenden Kontext wird auch dadurch gestützt, daß in der Altersgruppe der 14jährigen – und wiederum nur dort – häufiger auch andere Formen zum Ausdruck desselben kommunikativen Gehalts anzutreffen sind

(41) Ich weiß gar nicht - [L] genau was die da wollten
14-111-56

(42) Ich wußte des nem(lich) gar nich so genau was die da
eigentlich máchen
14-112-58

Auch in diesen sprachlichen Formen wird auf eine beim Gesprächspartner unterstellte Erwartung reagiert, der Sprecher sollte eigentlich wissen.

Die Altersorientierung in der Verwendung dieser Formen wird dadurch noch betont, daß wir z.B. bei den 5jährigen Zuhörer-Formen finden, aus denen hervorgeht, daß die erwachsenen Gesprächsteilnehmer bei ihren jüngeren Interaktionspartnern eine solche Erwartung gerade nicht unterstellen:

(43) Des hat mir nämlich noch keiner er(zählt)
05-113-16

(44) Und die ham mir das noch nich so gut verraten könn
05-113-16

⁹⁹ Das gilt, obwohl sie im allgemeinen wie die Protagonisten des Vorfalles vor der Erhebung zu einer Aufwärmphase mit den Kindern die Kita bzw. Schule schon einmal besucht hatten.

¹⁰⁰ Nicht gesehen wird diese mögliche Funktion von *eigentlich* allerdings bei Harden 1983. Dies dürfte aber auf die Tatsache zurückzuführen sein, daß zwei Typen von ausgedachten Beispielsätzen die empirische Vielfältigkeit der Partikelverwendung bei W-Fragen nicht erfassen können.

Diese Formen gegenüber 5jährigen machen deutlich, daß der Zuhörer von der Uni beim Kind die Annahme unterstellt: Wenn ich etwas über die Vorgänge im anderen Raum weiß, dann nur durch Informationen, die andere Kinder mir gegeben haben. Die Formen gegenüber 14jährigen hingegen – und zwar vermittelt durch das *eigentlich* – machen deutlich, daß die Erwachsenen beim Kind die Annahme unterstellen, sie könnten/ müßten aufgrund ihrer institutionellen Zugehörigkeit vorgängig informiert sein. 14jährigen wird also mit der Wahl bestimmter Formen durch den Erwachsenen ein spezifisches institutionelles Weltwissen attribuiert, das bei jüngeren Kindern noch nicht unterstellt wird.

Damit haben wir wiederum einen Befund, der zeigt, wie Erwachsene durch die dem Alter ihrer Adressaten entsprechende Verwendung sprachlicher Formen ein bestimmtes Kompetenzniveau ihrer kindlichen Gesprächspartner definieren. Oben waren es die Formulierungen mit „Weißt du ...“, die eine kognitive Voraussetzung für die diskursive Aufgabe bei 5jährigen infragestellen. Hier wird kommunikativ ein bestimmtes Wissensniveau im Hinblick auf Institutionen bei 14jährigen festgelegt, das innerhalb des pragmatischen Mechanismus der wechselseitigen Unterstellungen von Weltwissen beim Verständigungsprozeß als relevant definiert wird.

Daß 14jährige auch tatsächlich schon über ein gewisses Bewußtsein hinsichtlich des „Forschungsauftrags der Institution Universität“ verfügen können, mag man aus der folgenden Äußerung einer 14jährigen entnehmen:

(45) Die wollen sehen wie der Unterricht - lánk läuft - bei uns
14-113-55

Ähnliche Verweise auf die institutionell ableitbaren Ziele der „Unileute“ sind bei jüngeren Kindern noch nicht zu finden. Sie begnügen sich alle mit deskriptiven Beobachtungen von Tätigkeiten. Wir finden also auch hier eine gewisse Kongruenz zwischen attribuiertem und tatsächlichem Kompetenzniveau.

Der Situationsvergleich ergibt in diesem Zusammenhang keinen Unterschied. Offensichtlich etabliert der erwachsene Interaktionspartner von 5- bis 14jährigen Kindern in der Vorbereitungsphase einer Erzählung den „*frame*“-Unterschied in unseren Daten nicht durch die Benutzung unterschiedlicher sprachlicher Register, sondern pragmatisch durch unterschiedliche konversationelle Mittel oder gar im Rahmen unterschiedlicher Jobs (siehe Kap. 7.4).

Zusammenfassung

Die Analyse der Zuhörer-Formen zu den Mitteln des Jobs Darstellen von Inhaltsrelevanz hat gezeigt,

- daß die narrative Funktion oft, aber altersunspezifisch syntaktisch durch Links- bzw. Rechtsverlagerung oder Anakoluthe markiert wird,
- die verwendeten Formen im Bereich der Frageformulierung und Partikelverwendung, soweit sie spezifisch für das Alter des Gesprächspartners sind, ein bestimmtes kognitives Kompetenzniveau des Kindes in unterschiedlichen Wissensbereichen definieren,
- dieses attribuierte Kompetenzniveau auf Typizitäten des Entwicklungsstandes der entsprechenden Altersgruppe im jeweils einschlägigen Bereich reagiert.

10.2.2 Thematisieren

Mittel: „Ereignisqualität bestimmt“

Narrative Funktion

Thematisieren bezeichnet auf *inhaltlicher* Ebene die Aufgabe für ErzählerIn und ZuhörerIn, ein bestimmtes Ereignis im Gespräch zum Erzählgegenstand zu machen. Mit der Erfüllung dieser Aufgabe ist gleichzeitig eine zentrale *diskursstrukturelle* Bedingung für das Erzählen erfüllt: die Etablierung des globalen narrativen Zugzwangs. Nach erfolgter Thematisierung gilt das Ausbleiben einer anschließenden Erzählung als hochgradig abweichend und müßte deshalb mit einem entsprechenden *account* versehen werden.

Die narrative Funktion des Jobs, zu der sich auch die Mittel verhalten müssen, ist also in diesem Fall globalsemantisch und diskursstrukturell bestimmt. Die Mittel, mithilfe derer Zuhörer das Thematisieren semantisch im wesentlichen bewältigen, sind

- die kontextuelle Etablierung einer unbestimmten Ereignisqualität („Ich möchte, daß du irgendein Erlebnis erzählst, das du spannend fandst oder aufregend ...!“),
- die Etablierung eines (möglichen) bestimmten Ereignisses als ereignishaft und berichtenswert („Da war doch so ein Knall“) und
- die Erzählaufforderung („Vielleicht kannst mir das mal erzählen“) (siehe Kap. 7.5).

Unter diesen drei Mitteln ist die Etablierung einer unbestimmten Ereignisqualität für die Formen-Analyse im allgemeinen uninteressant, weil diese Zuhörer-Äußerungen noch der vorgängigen Instruktion der an der Erzählsituation beteiligten Erwachsenen zuzurechnen sind. Das gilt bis zum gewissen Grade auch für die Erzählaufforderung, die im übrigen kein selbständiges Thematisierungs-Mittel ist, sondern in sequentieller Abhängigkeit zu einem der anderen Mittel steht. Wir werden im folgenden deshalb nur die Etablierung einer bestimmten Ereignisqualität betrachten.

Die narrative Diskursfunktion des Mittels „Ereignisqualität bestimmt“ liegt entsprechend in der Etablierung eines bestimmten Vorfalls als ein stattgefundenes, singuläres, berichtenswertes Ereignis (vgl. auch die Definition von Erzählung in Quasthoff 1980a:22 und Gülich / Quasthoff 1985). Indem ein derartiger Realitätsausschnitt nicht nur als ereignishaft, sondern auch als berichtenswert behandelt wird, ist neben der globalsemantischen Funktion auch der vom Job geforderte strukturelle globale Zugzwang gesetzt, der eine narrative Diskurseinheit als Folgesequenz verlangt.

Wenn die Etablierung eines bestimmten Ereignisses als Erzählgegenstand nicht vom Erzähler selbst, sondern – wie in unseren Daten häufig – vom Zuhörer vorgenommen wird, dann muß dieser eine bestimmte Schwierigkeit lösen, die aus seiner spezifischen Rolle beim Erzählprozeß (siehe auch Kap. 10.1.2) resultiert:

Einerseits ist der Zuhörer als ein Nichtwissender in Bezug auf das zu erzählende Ereignis definiert – sonst würde der Erzählvorgang selbst und damit seine Rolle als Zuhörer überflüssig.¹⁰¹ Andererseits muß er sich als ein Wissender in Bezug auf eben dieses Ereignis darstellen, um dieses Ereignis überhaupt als einen möglichen Erzählgegenstand etablieren zu können. Unsere Zuhörer lösen dieses Paradox in den folgenden Weisen:

Die Erwähnung von etwas Ereignishaftem wird entweder in Frageform gekleidet

(46) Un:d -- is da irgendwie was Besonderes vorgefallen da unten?
07-114-10

bzw.

(47) Na was war denn da ehm da drübm lo:s?
05-011-32

oder erhält Vermutungscharakter mit der impliziten Aufforderung zur Bestätigung an das Kind:

(48) Ehm - da war doch irgendwie ihr da drüm ward in dem
Raum ne? Is doch was passiert
05-117-38

oder ZuhörerInnen formulieren ein eingeschränktes, durch die Erzählung des Kindes ergänzungsbedürftiges¹⁰² Vorwissen, das sie entweder durch eigene, aber sinnlich eingeschränkte Erfahrung erhalten haben

¹⁰¹ Von der Tatsache, daß eingeleitete Erzählungen im allgemeinen nicht abgebrochen werden, auch wenn der Zuhörer sich als wissend zu erkennen gibt (vgl. Quasthoff 1980a), sehen wir hier ab, weil sie in einen anderen Zusammenhang gehört.

¹⁰² Das ist oft markiert durch „irgendwie“ oder „irgendwas“.

(49) Na hab ich son lauten Krach gehört
5-117-38

oder durch stellvertretende Erfahrung

(50) Du: die: Monika hat mir erzählt da drübm is was passiert ebm
05-016-37

(51) Ich habe nur gehört daß da oben irgendwas
schiefgegangen is
07-011-22

Die Darstellung eingeschränkten Vorwissens über einen Vorfall ist eine direktere Form des Thematisierens dieses Vorfalls als die Äußerung einer entsprechenden Vermutung. Die Vermutung wiederum bringt aber auch wieder eine direktere Form der Unterstellung eines Vorfalls zum Ausdruck als zumindest die Entscheidungsfrage: Entscheidungsfragen vom Typ (46) suggerieren nur die Möglichkeit eines berichtenswerten Ereignisses, präsupponieren es aber noch nicht. Es gibt allerdings auch Entscheidungsfragen, die schon deutlicher Vermutungscharakter haben, wie z.B.:

(52) Is da nich irgendwie was passiert oder so?
07-014-26

W-Fragen in der Art von (47) nehmen eine Sonderstellung innerhalb dieser Skala der Direktheit ein. Sie präsupponieren die Annahme eines Ereignisses als faktisch (nicht nur möglicherweise) passiert, unterstellen also, *daß* etwas los war. Damit wären sie insofern also direktere Thematisierungen als bloße Vermutungen. In einer kontextuellen Analyse stellt man fest, daß W-Fragen des Typs von (47) i.a. nach der Darstellung eingeschränkten Vorwissens durch Äußerungen des Typs (49), (50) oder (51) gestellt werden. Die Legitimität der Präsupposition, daß etwas passiert ist, leitet sich also aus einer der anderen Formen ab.

W-Fragen dieses Typs sind entsprechend gar nicht als eine selbständige Thematisierungsform zu betrachten. Sie stellen darüberhinaus – ähnlich wie Erzählaufforderungen – funktional schon einen Übergang vom Thematisieren zum Elaborieren dar.

Im Vergleich zu den Entscheidungsfragen setzen die Vermutungen des Typs (48) durch die Partikel „doch“ bzw. durch die tag questions eine starke Steuerung, fast eine Verpflichtung zur Bestätigung. Eine Antwort wie „Da war eigentlich gar nichts“ ist nicht nur eine „dispreferred answer“ (Pomerantz 1984, Heritage 1984), sondern erfordert fast ein *account* (der in diesem Fall in dem *eigentlich* läge).

Es wird sich zeigen, daß derartige in der jeweiligen Form indizierte Grade der Direktheit in der Realisierung desselben Mittels der Thematisierung

sehr systematisch auf die Altersgruppen und die Situationstypen verteilt sind.

Die Ereignishaftigkeit selbst, die das Mittel etabliert, wird im allgemeinen lexikalisch ausgedrückt, indem unterstellt wird, daß etwas „passiert“ oder „schiefgelaufen“ ist oder etwas „los“ war. Bei älteren Kindern erscheint zusätzlich die Ausdrucksweise, daß jemand „Ärger gekriegt“ oder daß es „Schwierigkeiten“ gegeben hat. Alle diese Ausdrücke thematisieren „Planbrüche“ und transportieren damit nicht nur Ereignishaftigkeit im Sinne eines zu isolierenden Realitätsausschnittes, sondern etablieren *reportability* als Konsequenz eines ungewöhnlichen Ereignisses.

Alters- und Situationsvergleich

Die Form der Entscheidungsfrage in ihrem nur schwach unterstellenden Charakter ist altersspezifisch insoweit, als sie bei 5jährigen gar nicht auftaucht.¹⁰³ Ansonsten ist sie aber primär situativ (s.u.) verteilt. Die Vermutungen mit „oder“, *tag question* (oder beidem), die – wie oben beschrieben – starken Steuerungscharakter haben, sind gegenüber 5- und 7jährigen gehäuft, gegenüber 10jährigen seltener und gegenüber 14jährigen überhaupt nicht mehr zu finden. Es läßt sich also feststellen, daß Formen der Thematisierung, die durch die Partikelverwendung und/ oder durch die Kombination mit *tags* einen starken Aufforderungscharakter im Hinblick auf eine Bestätigung – die in diesem Fall der Erwähnung des Vorfalls gleichkäme – manifestieren, als narratives Hilfsmittel gegenüber jüngeren Kindern eingesetzt werden, gegenüber älteren aber offensichtlich in dieser Direktheit nicht mehr als notwendig erachtet werden.

Hier ist also auf Formenebene ein Befund konkretisiert, der auf Mittelenebene bereits in anderer Weise erhoben wurde (siehe Kap. 10.1.2): Die stark präsupponierenden und Bestätigung erheischenden Formen manifestieren die Möglichkeiten, die ein nicht informierter Zuhörer hat, die Thematisierung selbst zu übernehmen. Die Analyse der Formen bestätigt also das frühere Ergebnis, daß nur die Zuhörer jüngerer Kinder Erzählaufgaben übernehmen und zeigt gleichzeitig, wie sie das formal tun. Dieses Ergebnis läßt sich zusätzlich durch die Befunde zum Situationsvergleich sichern.

Die Darstellung von eingeschränktem Vorwissen hinsichtlich des Vorfalls ist in allen Altersgruppen ähnlich zu finden. Es gibt nur eine kleine Veränderung, die systematisch zu sein scheint: Die ZuhörerInnen von 10- und 14jährigen im Unterschied zu denen von 5- und 7jährigen betonen das Wissensdefizit trotz zugegebenen Vorwissens besonders stark, indem sie den entsprechenden Marker „irgendwas“ mehrfach wiederholen und oft

¹⁰³ Im Zusammenhang mit der Darstellung von Inhaltsrelevanz hatten wir diese Frageform aufgrund ihrer Elaborationswirkung bei den 7jährigen am häufigsten gefunden (siehe Kap. 10.2.1).

nicht nur auf den Inhalt des Vorfalles, sondern auch auf den kommunikativen Akt der Übermittlung dieses Inhalts beziehen:

- (53) Diana hat mir ebent ürgendwas erzählt da wär irgendwas passiert
irgendwo da im
14-113-55
- (54) Ach sach mal der Moses hat mir eben „irgendwas“ erzählt da wär bei
euch im im Unterricht eben irgendwas passiert die hätten da irgendwie
Mist gebaut oder sowas [...]
14-012-71

Typische Äußerungen desselben Typs gegenüber 5- und 7jährigen wären demgegenüber (50) und (51) oben. Angesichts des entsprechenden Ergebnisses zum Situationsvergleich (s.u.) kann man schlußfolgern, daß diese formale Akzentuierung der Unbestimmtheit der Vorinformation die relative Direktheit dieses Formtyps gegenüber den älteren Kindern in informellen Kontexten etwas neutralisiert.¹⁰⁴

Der Situationsvergleich ergibt das folgende: Entscheidungsfragen nach dem Vorfall tauchen – wie erwähnt – generell sehr viel seltener als W-Fragen auf: Gegenüber 10- und 14jährigen GesprächspartnerInnen gibt es sie nur in der informellen, gegenüber 5jährigen gar nicht und gegenüber 7jährigen in wenigen Vorkommen in beiden Situationstypen.

Als eine relativ indirekte Form der Thematisierung werden Entscheidungsfragen gegenüber den jüngeren Kindern offensichtlich generell als zu schwach steuernd angesehen; gegenüber den älteren sind sie gerade deswegen für die informelle Situation – und nur für diese – passend!

Innerhalb des Thematisierens ist also der Steuerungsgrad das Wesentliche für die Form der Entscheidungsfrage und nicht mehr ihre Elaborationswirkung, die wir im Zusammenhang mit dem Darstellen von Inhaltsrelevanz (siehe Kap. 10.2.1) festgestellt haben. Hier haben wir ein konkretes Beispiel für die eingangs erwähnte Tatsache vor uns, daß es starre Form-Funktions-Paare nicht gibt. Die Notwendigkeit, auch satzorientierte Formen im Rahmen eines globalen Strukturmodells zu analysieren, wird augenfällig, wenn man sieht, wie dieselben Formen unter den Bedingungen ihres unterschiedlichen globalen Stellenwerts funktionell ganz unterschiedlich zu analysieren sind.

¹⁰⁴ Ob diese formale Auffälligkeit allerdings tatsächlich als größere Explizitheit in der Markierung des Wissensdefizits oder unter Umständen auch als Anzeichen dafür gewertet werden muß, daß unsere (studentischen) ZuhörerInnen gegenüber älteren Kindern eher markierte „Jugendlichsprache“ benutzen, die durch das häufige Vorkommen von Ausdrücken wie „irgendwie“ bestimmt ist, läßt sich nicht ohne weiteres entscheiden.

Vermutungen mit „*doch*“ und/ oder „*tags*“ sind gegenüber 5jährigen in beiden Situationstypen, gegenüber 7- und 10jährigen nur noch in der formellen und gegenüber 14jährigen – wie oben schon erwähnt – gar nicht mehr zu finden.

Diese situative Verteilung bestätigt die Analyse zum Altersvergleich (s.o.): Dieser Äußerungstyp wird als ein relativ direktes Steuerungsmittel zur Setzung sehr deutlicher Zugzwänge eingesetzt. Damit ist es gleichzeitig als Hilfsmittel für jüngere Kinder und als situationsdefinitorisches Mittel funktional (siehe Kap. 12 für eine Interpretation dieses Befundes im Hinblick auf Entwicklungsmechanismen).

Formen der Darstellung eingeschränkten Vorwissens tauchen – zumindest bei ZuhörerInnen 5- und 7jähriger – in der formellen Situation sehr viel häufiger auf als in der informellen. Als relativ direkte Formen der Thematisierung entspricht ihr gehäuftes Auftreten in der formellen Situation der in der Mittel-Analyse bereits beschriebenen Tatsache, daß Zugzwänge in der formellen Situation direkter gesetzt werden, so daß ihre Steuerungsfunktion dort stärker zum Tragen kommt. Im Rahmen der Form-Analyse ließ sich nun im einzelnen nachzeichnen, über welche Varianten der Form diese größere Direktheit transportiert wird.

Zusammenfassung

Die Untersuchung der Formen des Thematisierungsmittels „Etablierung von bestimmter Ereignisqualität“ hat ergeben, daß die Formgebung dieses Mittels verschiedene Grade der Direktheit und Deutlichkeit in der Setzung des Zugzwangs zur Erwähnung des Vorfalles differenziert. Das geschieht durch syntaktische Mittel wie verschiedene Frageformen, durch Partikelverwendung oder auch lexikalisch (z.B. „irgendwas“).

In der Verteilung der Formen läßt sich eindeutig feststellen, daß die direkteren Steuerungsformen gegenüber jüngeren Kindern und in der formellen Situation, die indirekteren hingegen gegenüber älteren Kindern und in der informellen Situation eingesetzt werden.

10.2.3 Elaborieren und Dramatisieren

Bei der Darstellung der Auffälligkeiten in der Formgebung der Mittel von Elaborieren und Dramatisieren durch die ZuhörerInnen werden wir – anders als bei der Analyse der Erzähler-Formen – die verschiedenen Mittel zusammenfassend besprechen und nicht im einzelnen durchgehen. Das bietet sich an, weil innerhalb der Kernaufgaben des Erzählers die Frequenz und damit die Datenbasis von Zuhörer-Äußerungen deutlich geringer ist als etwa bei Darstellen von Inhaltsrelevanz, wo die Verhältnisse umgekehrt sind. Außerdem liegt die alters- und situationsspezifisch interessante und auffällige Varianz beim Elaborieren der Erzählung im wesentlichen in der Mittel- und nicht in der Formenverwendung (siehe Kap. 10.1.3). Ergebnisse

hinsichtlich der Formen sind zudem im allgemeinen gleichläufig über verschiedene Mittel hinweg, so daß sich auch deshalb eine zusammenfassende Darstellung anbietet.

Narrative Funktion

Die narrative Funktion der einzelnen Mittel des Elaborierens und Dramatisierens auf Erzählerseite wurde anlässlich der Erzähler-Formen (siehe Kap. 9.2.3) bereits ausführlich dargestellt. Die Funktion der entsprechenden Zuhörer-Formen besteht allgemein formuliert darin, die Realisierung des jeweiligen Mittels durch den kindlichen Erzähler sequentiell anschlussfähig bzw. hochgradig wahrscheinlich zu machen.

Alters- und Situationsvergleich

Es läßt sich ein deutlicher Trend feststellen, daß Formen, die den propositionalen Gehalt, also den durch das jeweilige Mittel induzierten globalsemantischen Funktionskern der Äußerung, sehr weitgehend vorgeben, eher gegenüber 5- und 7jährigen als gegenüber 10- und 14jährigen verwendet werden.

Es läßt sich darüberhinaus feststellen, daß derartige Äußerungsformen, die wir hier zusammenfassend „Vermutungen“ nennen, bei 10- und 14jährigen im Fall ihres Auftretens formal als (kontextuell ausgelöste) *Folgerungen* markiert sind, während sie bei den jüngeren Kindern als *Unterstellungen* erscheinen, die der Zuhörer aus seinem Wissen von der Welt ohne Steuerung durch den kindlichen Diskurs ableitet.

Dieser letzte Befund ist besonders deutlich bei dem Mittel Aktivitäten 2, das die Episode „Kurt meckert mit Paul“ konstituiert. Eine typische Unterstellung gegenüber einem 5jährigen Kind ist:

(55) Der Kurt glaub ich war ganz schön sauer ne? --- ja?
05-115-19

Eine Folgerung ist demgegenüber:

(56) Un dann hat der Kurt sich aufgeregt wa?
05-115-19

Der Status der Äußerungsformen vom Typ (56) als Folgerung wird durch die Konnektoren (in diesem Fall „und dann“) konstituiert, die die kontextuelle Anbindung markieren. Mit dieser Anbindung wird eine Vermutung zur Folgerung. Auffällig ist weiterhin, daß Fragen nach referentiellen Zuordnungen („Wer hat geschimpft?“), soweit sie nicht global motiviert sind¹⁰⁵,

¹⁰⁵ Global sind derartige Fragen innerhalb des ersten Ereignisknotens der Relati-
onsstruktur motiviert („Wer hat den Kassettenrekorder runtergeschmissen?“),

fast ausschließlich bei den 5- und 7jährigen vorkommen. Offensichtlich sind referentielle Uneindeutigkeiten bei den älteren Kindern so selten geworden, daß die entsprechenden Nachfragen – und damit auch die referentiellen Hilfen – weitgehend überflüssig werden (vgl. auch Quasthoff 1984).

Zusammenfassung

Die elaborierenden Zuhörer-Formen haben als Steuerungsmittel für die Produktion der entsprechenden Mittel auf Kind-/ Erzählerseite im allgemeinen Vermutungscharakter, wobei nach unterschiedlichen Graden der Anbindung an den vom Kind produzierten sprachlichen Kontext zwischen Unterstellungen und Folgerungen zu unterscheiden ist. Die auf die kindlichen Äußerungen Bezug nehmenden Folgerungen sind für die älteren, die auf dem allgemeinen Wissen von der Welt des Erwachsenen aufbauenden Unterstellungen sind gegenüber den jüngeren Kindern typisch.

Hier weisen also Erwachsene durch die Wahl verschiedener sprachlicher Formen dem von Kindern verschiedener Altersstufen produzierten Text ein unterschiedliches Niveau von Verlässlichkeit und Akzeptanz zu. Indirekt werden die Kinder damit auch wieder als in unterschiedlicher Weise kompetent definiert, und zwar geht es hier – im Unterschied zu den oben in 10.2.1 analysierten Formen – um die Zuweisung unterschiedlicher Niveaus sprachlicher Kompetenz. Außerdem nehmen nicht global motivierte Fragen nach Referenzformen mit dem Alter der kindlichen Gesprächspartner deutlich ab.

10.2.4 Abschließen und Überleiten

Narrative Funktion

Die narrative Funktion des Abschließens liegt – wie oben (siehe Kap. 9.2.4) im Zusammenhang mit den Erzähler-Formen erwähnt – inhaltlich in der Auflösung des globalen Handlungsknotens und strukturell in der Schließung der Diskurswelt der Geschichte.

Entsprechend der inhaltlichen Funktion dieses Auflösungs-Mittels gibt es auch auf Zuhörerseite Varianten des *return-home-device* (s.o.) in Frage- oder Vermutungsform:

(57) Dann hamse n néuen geholt oder?
10-013-45

Die sind allerdings semantisch differenzierter als zumindest bei den jungen Kindern. Neben „einen neuen geholt“ tauchen auf: „wieder vertragen, kaputt“ oder Fragen nach den Aufzeichnungsmöglichkeiten des Projektteams.

wo sie den Einstieg in die Elaboration nach der Thematisierung leisten. Dort tauchen sie auch altersunspezifisch auf.

In allen diesen Fällen wird der entsprechende propositionale Gehalt entweder erfragt oder per Vermutung unterstellt. Mit anderen Worten, diese Zuhörer-Formen sind geeignet, eine Schließung auf Kindseite zu provozieren oder anzumahnen. Sie stellen selbst nicht die zuhölerspezifische Schließungsaktivität dar, die das Sequenzmodell aber auch vorsieht.

Die zuhölerspezifischen Schließungsformen bringen demgegenüber – oft unter Verwendung einer resultativen Partikel („na“, s.o.) – im allgemeinen formelhaft eine zusammenfassende Würdigung des gesamten Ereignisses zum Ausdruck:

(58) Da is ja wohl alles schief gegangen wa?
07-015-27

(59) Ach du lieber Gott na da war ja was los
14-113-55

Wichtig zur Unterscheidung dieser zusammenfassenden Würdigungen von allgemeinen Deutungsschemata, über die im Zusammenhang mit der Erzählerseite als Formen des Überleitens berichtet wurde (siehe Kap. 9.2.5), ist, daß abschließende Formeln eine Zusammenfassung noch aus der Perspektive der Geschichte leisten, während überleitende Generalisierungen auch semantisch die Diskurswelt der Geschichte verlassen und zurück zu den Hier-und-Jetzt-Bezugspunkten der Erzählsituation führen.

Für überleitende Deutungen gibt es auch auf Zuhörerseite Beispiele:

(60) Is ja auch ganz schön schlimm ne? Wenn son
Kassettenrekorder runterfällt
10-111-48

Die Generalisierung wird in diesen Formen („son Kassettenrekorder“) im allgemeinen nicht formelhaft geleistet wie die Zusammenfassung bei den abschließenden Würdigungen. Das ist eine interessante Beobachtung auch unter dem Gesichtspunkt, daß schon frühere Untersuchungen zum Gebrauch von Formeln in Diskursen (vgl. Quasthoff 1983c) ergeben haben, daß gerade die Formelhaftigkeit einer Äußerung ihre Schließungsfunktion konstituiert. Überleitende Generalisierungen schließen eben nicht mehr, sondern orientieren gerade auf etwas Neues, so daß Formelhaftigkeit hier nicht erwartbar ist.

Alters- und Situationsvergleich

Die formelhaften Zuhörerschließungen mit resultativer Partikel nehmen mit dem Alter der kindlichen Gesprächspartner deutlich zu: Gegenüber 5jährigen Kindern sind sie gar nicht zu finden, gegenüber 7jährigen vereinzelt, und gegenüber 10- und 14jährigen stellen sie zunehmend die übliche Form der Schließungsaktivitäten dar. Gegenüber jüngeren Kindern tritt

diese explizit resultative Formelhaftigkeit, die bei den 14jährigen üblich ist, selbst dann nicht auf, wenn der Erlebnisgehalt abschließend markiert wird. Hier tauchen dann etwa auf

61) spannend ne?
07-011-21

oder formelhafte Interjektionen wie

(62) oje der Arme
07-113-04

(63) boah
10-013-41

(64) so: was
10-023-46

die den globalen Charakter der Würdigung nicht eigens markieren, wie dies die resultative Formelhaftigkeit tut.

Interessanterweise korrespondiert dieser Befund mit dem auf Erzählerseite (s.o 9.2.3) festgestellten Trend, daß die Entwicklung der Erzähler-Formen von lokal-semantischen über global-semantische bis zu formal expliziten diskursstrukturellen Ausdrucksformen verläuft. Hier liegt also ein weiterer Beleg für die entwicklungsabhängige Feinabstimmung zwischen Kindern und Erwachsenen auch auf der Ebene der sprachlichen Formen vor.

Die Formen des Überleitens zeigen keinen Alterseffekt mehr, der über die altersmäßige Varianz der entsprechenden Mittel (s.o.) hinausgeht. Das mag unter Umständen an der geringen Frequenz liegen, mit der die einzelnen durch die Verschiedenheit der Mittel konstituierten Formenklassen besetzt sind. Systematische situative Unterschiede sind ebenfalls nicht zu entdecken.

Zusammenfassung

ZuhörerInnen stimmen im Rahmen der Erzählaufgaben Abschließen und Überleiten die Form ihrer Schließungssignale mit hoher Systematik auf das Alter ihrer kindlichen Gesprächspartner ab: Je älter das Kind, desto durchgängiger werden explizite resultative Formeln verwendet, die den globalen Charakter der generalisierenden Würdigung formal markieren.

Zusammenfassende Bemerkungen zu den Zuhörer-Formen

Die Erwachsenen setzen vordringlich die folgenden Elemente der syntaktischen Oberflächenform ihrer Äußerungen altersspezifisch ein:

- Frageformen (z.B. Entscheidungs- vs. W-Fragen),
- Partikeln („eigentlich“, „na“, „doch“, „tag questions“ ...),
- Konnektoren („und dann“) als Anknüpfungen an den kindlichen Text,
- Formelhaftigkeit.

Die altersspezifische Variation dieser Formen erfolgt mit den folgenden Funktionen bzw. sequentiellen Wirkungen im Hinblick auf die kindliche Diskursproduktion:

- Das Kompetenzniveau der kindlichen Gesprächspartner unterschiedlichen Alters wird jeweils spezifisch definiert. Das gilt sowohl für kognitive als auch für sprachliche Fähigkeitsbereiche.
- Die Formen konstituieren alters- und situationsverteilt unterschiedliche Grade in der Direktheit der mit dem jeweiligen Mittel gesetzten Zugzwänge, also der Steuerung des kindlichen Gesprächspartners.
- Der altersentsprechende Zuschnitt der Zuhörer-Formen wiederholt die bei den kindlichen ErzählerInnen festgestellten Entwicklungsdimensionen im Bereich der globalen Zugzwänge und der Diskursmusterentwicklung.
- Die Wirkweisen der Zuhörer-Formen auf den kindlichen Diskurs variieren mit den globalen Erzählaufgaben (Jobs). Sie sind also funktionell im Hinblick auf die von Erwachsenen und Kind gemeinsam zu lösende interaktive Aufgabe.

Aus der Art der interaktiven Wirkweise und der alters- und situationsspezifischen Verteilung wird ersichtlich, daß die Funktion dieser altersspezifischen formalen Variation der Erwachsenenregister in der Erwachsenen-Kind-Interaktion nicht nur interaktiv zu bestimmen, sondern auch im Sinne von Entwicklungshilfen für den Erwerb der kindlichen Diskursfähigkeiten zu interpretieren ist (siehe Kap. 12). Der altersspezifisch unterschiedliche Druck zum Elaborieren, die explizitere Steuerung der jüngeren Kinder, die Definition unterschiedlicher Kompetenzniveaus sind alle als Hilfen für die Produktion jeweils wiederum entwicklungspezifischer narrativer Mittel auf Seiten des Kindes zu deuten.

10.3 Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion

Die Beschreibung der narrativen Entwicklungssequenzen auf Erzählerseite hat gezeigt, daß die kindlichen Anteile an der Erledigung der Jobs in unterschiedlicher Hinsicht nicht den Anteilen entsprechen, die dem Erzähler in der Erwachsenen-Interaktion lokal erwartbar zukommen. Insbesondere die 5jährigen Kinder, aber auch noch die 7jährigen realisieren nicht immer die kommunikativ effektiven Mittel, die von ihnen aufgrund der durch den Zuhörer gesetzten Zugzwänge zu erwarten wären. Die erzählrelevanten Jobs werden in der Regel aber dennoch erledigt: Das Ausbleiben lokal erwartbarer Erzähler-Mittel wird durch Extraaktivitäten des erwachsenen Zuhörers ausgeglichen.

In dieser Allgemeinheit läßt sich der beschriebene typische Mechanismus der Erwachsenen-Kind-Interaktion mithilfe der Metapher der Wippe veranschaulichen: Der schwerere interaktiv kompetentere Partner muß mehr arbeiten, um das Spiel in Gang zu halten. Je gleichgewichtiger die PartnerInnen sind, desto ausgeglichener sind ihre Anteile beim Wippen. Wie der schwerere Partner beim Wippen den Gewichtsunterschied durch besondere Anstrengungen ausgleicht, gleicht der Erwachsene beim Erzählen das bestehende Kompetenzgefälle durch besondere Zuhöreraktivitäten aus. In beiden Fällen stellen derartige Extraaktivitäten die Bedingungen dafür dar, daß das (Interaktions-)Spiel überhaupt eröffnet und aufrechterhalten werden kann.

In der Spracherwerbsforschung finden sich Entsprechungen zu der hier geschilderten Beobachtung vor allem unter dem Stichwort *scaffolding*. Dieses Stichwort soll darauf aufmerksam machen, daß der Erwachsene in der Interaktion mit seinem kindlichen Gegenüber in systematischer Weise seine Fähigkeiten nutzt, um dem Kind die Lösung einer Aufgabe zu ermöglichen, die das Kind, auf sich allein gestellt, überfordern würde. Wir gehen auf die hier zu nennenden Forschungen später im Rahmen der Diskussion der Mechanismen der Diskursentwicklung im einzelnen ein (siehe Kap. 14), weil die entsprechenden Ergebnisse nicht auf die uns hier interessierende *interaktive* Funktionalität der Zuhöreraktivitäten, sondern vielmehr auf ihre *entwicklungsrelevante* Funktionalität bezogen sind.

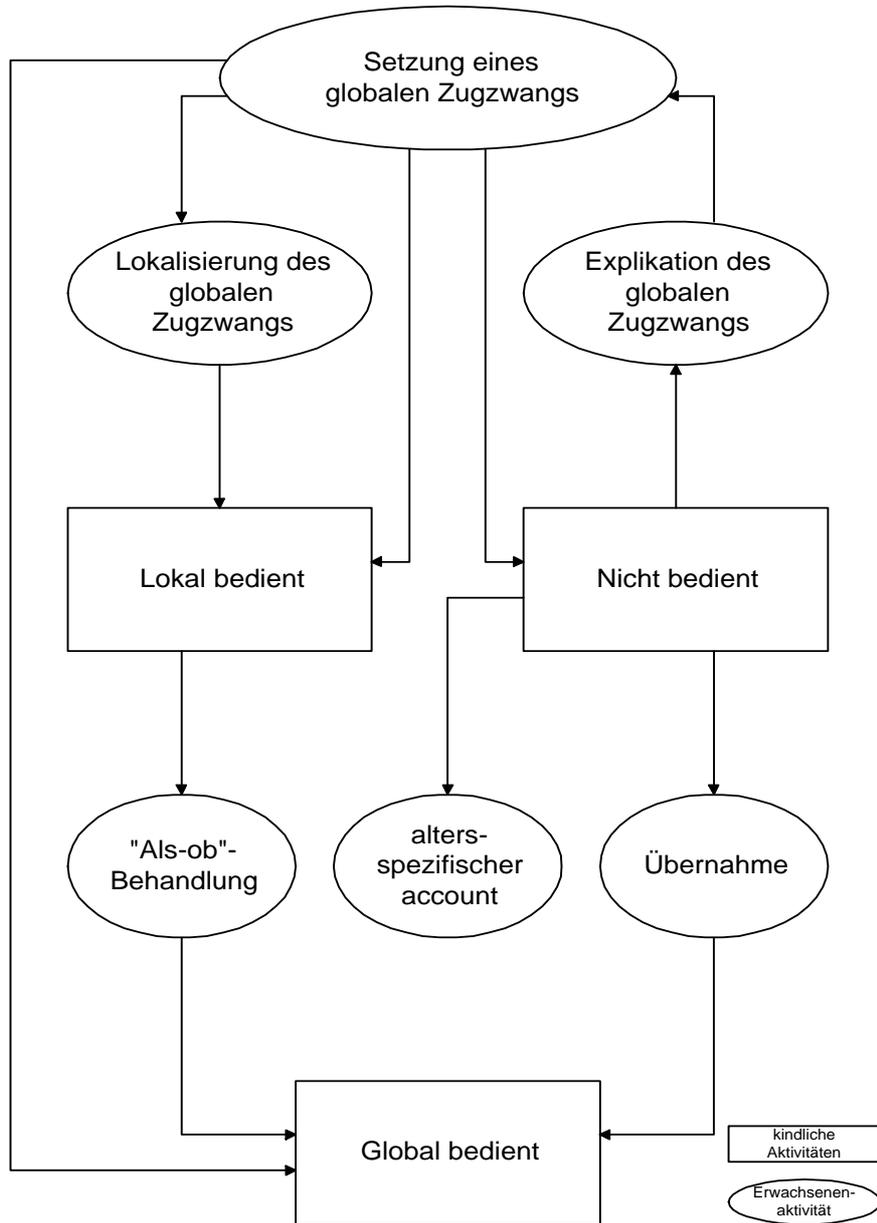
Die nachfolgend zusammenfassende interaktive Funktionalität der Zuhöreraktivitäten läßt sich mit Bezug auf die oben dargestellten Entwicklungssequenzen (*Globale konditionelle Relevanzen, Global-semantische Kohärenz, Narrative Muster*; siehe Kap. 9.3) in systematischer Weise differenzieren. Wir wenden uns im folgenden ausführlicher dem Bereich der *Globalen konditionellen Relevanzen* zu.

Die Charakteristik der in diesem Bereich rekonstruierten Interaktionsmuster ergibt sich unseren Befunden zufolge aus dem, was *zwischen* der Setzung des globalen narrationsspezifischen Zugzwanges durch den erwachsenen Zuhörer und seiner Bedienung durch den kindlichen Erzähler geschieht. Figur 18 bringt diesen Sachverhalt zum Ausdruck: Als Rahmen

der Graphik fungiert die Setzung eines globalen Zugzwanges durch den erwachsenen Zuhörer und seine Bedienung durch den kindlichen Erzähler. Die Setzung dieses Zugzwangs steht dabei stellvertretend für die durch den erwachsenen Zuhörer in der Interaktion erfolgende Steuerung: Wie wir weiter oben konkret gezeigt haben, etabliert der Zuhörer lokale und globale konditionelle Relevanzen – in Form von Fragen, Vermutungen, Unterbrechungen und Aufforderungen etwa –, deren Erfüllung zur Erledigung des jeweiligen Jobs beiträgt. Der Zuhörer etabliert auf diese Weise die im Modell beschriebenen narrativen Strukturereignisse. Darin zeigt sich die postulierte Gegenstandsrelevanz unseres Beschreibungsmodells (siehe Kap. 7.2).

Wie Figur 18 (s.u.) zeigt, ergibt sich die Charakteristik der von uns untersuchten Erwachsenen-Kind-Interaktionen aus dem, was *zwischen* der Setzung des globalen Zugzwangs durch den Zuhörer und seiner Bedienung durch den Erzähler geschieht. Sie zeigt sich – anders gesagt – in der Art und Weise, in der es dem erwachsenen Zuhörer gelingt, die Bedienung des Zugzwangs sicherzustellen, wenn dieser Zugzwang zunächst gerade *nicht* bzw. nicht *angemessen* bedient wird. Das typische einschlägige Interaktionsmuster unter Erwachsenen würde entsprechend nur durch eine direkte Verbindung zwischen „Setzung des globalen Zugzwangs“ und „Global bedient“ symbolisiert.

Figur 18: Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion (Globale konditionelle Relevanzen)



Der durch den Zuhörer gesetzte globale Zugzwang wird – insbesondere bei den jüngsten Kindern unseres settings, den 5jährigen, – in der Regel entweder nicht oder aber lediglich lokal bedient, d.h. in seiner globalen Implikation nicht wahrgenommen. Gemäß dieser Alternative schließen sich dann die in der Graphik angegebenen Züge des erwachsenen Zuhörers an. Die lediglich lokale Bedienung eines globalen Zugzwangs wird vom Zuhörer so *behandelt, als ob* sie eine angemessene globale Bedienung darstellte, das heißt der Zug des Zuhörers weist dem ihm unmittelbar vorausgehenden kindlichen Zug rückwirkend eine interaktive Funktion zu, die diesem kindlichen Zug zunächst nicht zukommt. Aufgrund der anschließenden Zuhöreraktivitäten erscheinen die vorausgehenden, einen lokalen Zugzwang bedienenden Erzähleraktivitäten als Anteil zur Bewältigung des global wirksamen Jobs. Im Fortgang der Interaktion gilt der globale Zugzwang folglich als global bedient. Die Interaktion kann entsprechend fortgesetzt und in diesem Sinne als erfolgreich betrachtet werden. (In der Graphik führt deshalb ein direkter Weg von der *Als-Ob-Behandlung* zur globalen Bedienung.)

Die erläuterte Lokalisierung globaler Zugzwänge gegenüber 5jährigen (Z: „weißt du was da drüben passiert ist?“) wird in diesem Zusammenhang als ein Mittel dargestellt, um über die Initiierung einer Frage-Antwort-Sequenz die lokale Bedienung des globalen Zugzwangs direkt anzusteuern. Das lokal initiierte und bediente Sequenzmuster kann dann im folgenden Zug des Zuhörers rückwirkend wieder als Einstieg in ein globales Sequenzmuster rekonstituiert werden.

Auch für den alternativen Fall der *Nicht-Bedienung* des globalen Zugzwangs illustriert die Graphik in generalisierender Weise die oben ausführlich dargestellten Anschlußaktivitäten des erwachsenen Zuhörers. Dabei zeichnen sich im wesentlichen zwei Möglichkeiten ab:

Der Zuhörer erfüllt anstelle des kindlichen Erzählers die von ihm selbst etablierte konditionelle Relevanz. Die Rollenverteilung von ErzählerIn und ZuhörerIn wird dabei jedoch nicht außer Kraft gesetzt: Die *Übernahme* des dem Erzähler obliegenden Zugzwangs dient lediglich dazu, diesen Zugzwang – gewissermaßen ausnahmsweise – stellvertretend für den Erzähler zu erfüllen (Z: „da is was runtergefallen ne?“) und damit die Abwicklung der erzählrelevanten Aufgaben sicherzustellen. Auch in diesem Fall kann die Interaktion entsprechend fortgesetzt und in diesem Sinne als erfolgreich betrachtet werden (in der Graphik führt deshalb auch von der *Übernahme* ein direkter Weg zur globalen Bedienung).

Gegenüber der *Übernahme* kommt es bei der *Explikation* des globalen Zugzwangs durch den Zuhörer zu einer prinzipiellen Wiedereinsetzung des globalen Zugzwangs und damit zu einer neuen Runde bzw. zu einem erneuten Durchlauf mit den dann wieder möglichen Alternativen. Dabei wird der zuvor implizite globale Zugzwang als solcher manifest und insofern

explizit (in der Graphik führt deshalb von der *Explikation* der Pfeil zurück zum globalen Zugzwang).

Wenn eine – auch lokale – Bedienung des globalen Zugzwangs trotz mehrfacher Durchläufe mit den dafür aufgezeigten Möglichkeiten durch den Zuhörer nicht sicherzustellen ist, tritt schließlich der – empirisch gesehen eher seltene – Fall auf, daß der Zuhörer eine Begründung dafür liefert, warum das Kind den Zugzwang trotz mehrfacher Aufforderungen und Unterstützungen nicht bedient. In der Graphik wird dieser Fall als *altersspezifischer account* repräsentiert. Nur in diesem Fall ist die Interaktion als erfolglos zu betrachten in dem Sinn, daß es nicht zu einer Abwicklung des narrationsspezifischen Job kommt (in der Graphik bildet der *altersspezifische account* deshalb einen Endpunkt, von dem keine weiteren Fortsetzungspeile ausgehen).

In allen anderen – empirisch deutlich überwiegenden – Fällen muß die Interaktion stattdessen als prinzipiell erfolgreich betrachtet werden: Der globale Zugzwang wird bedient, d.h. der narrationsspezifische Job wird von den TeilnehmerInnen erledigt.

Die Charakteristik der Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Dyade läßt sich zusammenfassend darstellen als spezifische Art der Setzung des globalen Zugzwangs durch den Zuhörer und die Art seiner Bedienung durch den Erzähler. Die unmittelbare Bedienung des globalen Zugzwangs durch den Erzähler wäre dabei eher untypisch für die Interaktion zumindest zwischen Erwachsenen und jungem kindlichen Erzähler (in unserem setting: die 5jährigen). Für diese Erwachsenen-Kind-Interaktion ebenso untypisch wäre aber auch bereits eine aus der Nicht-Bedienbarkeit globaler Zugzwänge sich ergebende Erfolglosigkeit der Interaktion. In der überwiegenden Mehrzahl weisen unsere Befunde entsprechend auf einen über die Vermittlung des erwachsenen Zuhörers erreichten prinzipiellen *Erfolg* der Erzählerinteraktion. Auf diesen Vermittlungsprozeß fokussiert die Darstellung der Interaktionsmuster unter den Aspekten der *Übernahme, Lokalisierung, Explikation* und *Als-ob-Behandlung* (siehe Fig. 18).

Damit ist für die *Globalen konditionellen Relevanzen* gezeigt worden, in welcher Weise der Erfolg der Erzählerinteraktion sichergestellt wird, wenn die auf Kindseite zur Realisierung globaler Strukturen erforderlichen Fähigkeiten selbst noch erworben und entwickelt werden müssen. Für die übrigen Bereiche fassen wir zusammen:

Die Befunde zur Erledigung der Jobs Elaborieren und Dramatisieren zeigen, daß ein Korrespondenzverhältnis zwischen kindlichen Erzählfähigkeiten und erwachsenen Zuhöreraktivitäten auch in den anderen der von uns als relevant rekonstruierten Bereichen der Erzählentwicklung besteht:

- Für den Bereich der *Global-semantischen Kohärenz* sei an den Befund erinnert, daß sich die Aktivitäten des erwachsenen Zuhörers gegenüber jüngeren Kindern in systematischer Weise auf die Ebene der sogenannten Ereignisknoten (Paul schmeißt Kassettenrekorder runter, Bärbel und Paul streiten, Bärbel petzt etc.) beziehen lassen, während

gegenüber den älteren Kindern ein stärkerer Detaillierungszwang ausgeübt wird (prototypisch wie berichtet z.B. gegenüber den 7jährigen die Elizitierungen direkter Rede: „was hat der denn da gesagt?“).

- Für den Bereich der *Narrativen Muster* sei an den Befund erinnert, daß die erwachsenen Zuhörer gegenüber älteren Kindern in systematischer Weise das Muster der szenischen Erzählung anfordern (zumeist mithilfe von stark evaluierenden Kommentaren) und gegenüber den jüngeren Kindern stattdessen das Muster des Berichtes als eine angemessene Bedienung definieren.
- Für den Bereich der Formen ist ebenfalls an die zahlreichen Ergebnisse zur Feinabstimmung zwischen kindlichen Erzähler-Formen und erwachsenen Zuhörer-Formen zu erinnern.

Wie die im nächsten Abschnitt darzustellenden Ergebnisse der *Tageprogression* (das Erzählen desselben Vorfalls durch dasselbe Kind am 2. und 3. Tag) zeigen, besitzen die aufgezeigten Interaktionsmuster anscheinend nicht nur eine *interaktive* Funktionalität in dem Sinne, daß sie den Hier-und-Jetzt-Erfolg der Interaktion sicherstellen. Die im Lauf dieser Tage nachweisbar eintretenden entwicklungsrelevanten Optimierungseffekte legen eine auch auf die *Entwicklung* der kindlichen Erzählfähigkeiten bezogene Funktionalität dieser Interaktionsmuster nahe, und zwar in allen genannten Bereichen (*Globale konditionelle Relevanzen, Global-semantische Kohärenz, Narrative Muster*). Wir werden darauf im entwicklungstheoretischen Teil unserer Studie zurückkommen.

11 Tagevergleich

Im folgenden steht das mehrfache Erzählen derselben Geschichte durch dasselbe Kind an drei aufeinander folgenden Tagen (gegenüber wechselnden ZuhörerInnen) im Mittelpunkt. Die Analyse der Daten aus dieser Tageprogression hat ergeben, daß 5- und 7jährige vom 1. bis zum 3. Tag jeweils deutliche Fortschritte erkennen lassen (siehe Kap. 11.1), während bei 10- und 14jährigen im Tagevergleich in der Regel allenfalls schwache Optimierungstendenzen auftreten, die zudem nicht als entwicklungsrelevant anzusehen sind (dazu siehe Kap. 11.2). Die Darstellung der Befunde beschränkt sich entsprechend auf die 5- und 7jährigen. Der Tagevergleich hat darüber-

hinaus ergeben, daß entgegen den Befunden auf Mittel-Ebene auf der Ebene der sprachlichen Formen keine systematischen Optimierungen zu finden sind (dazu siehe Kap. 11.3). Die Darstellung beschränkt sich infolgedessen auf die Ebene der Mittel.

11.1 Optimierungen im Tagevergleich

11.1.1 Fünfjährige ErzählerInnen

Bei den 5jährigen ergeben sich vornehmlich am 3. Erhebungstag deutliche Optimierungen, also selbständige und im Sinne der Vorhersagen unseres Modells angemessenere Erzählaktivitäten auf seiten des Kindes. Sie betreffen den Übergang von der Darstellung von Inhaltsrelevanz zur Thematisierung einerseits, den Übergang von der Thematisierung zur Elaborierung andererseits.

Von der Darstellung von Inhaltsrelevanz zur Thematisierung

Hier ist zunächst an einen Befund aus der Analyse der Erzählinteraktion vom 1. Tag zu erinnern: Der Übergang von der Darstellung von Inhaltsrelevanz zur Thematisierung wird bei den 5jährigen ausnahmslos durch den erwachsenen Zuhörer realisiert (siehe Kap. 9.1.2).

Demgegenüber realisieren am 3. Tag auch 5jährige – im Umfang etwa vergleichbar mit den 7jährigen am 1. Tag – selbständig den Übergang von der Darstellung von Inhaltsrelevanz zur Thematisierung, indem sie eine selbstinitiierte Thematisierungsäußerung an die Darstellung von Inhaltsrelevanz durch den Zuhörer anschließen:

- (1) Z: ja was ham die denn gemacht
 wieso warn die denn hier alle? --
 E: Die habn (das ga)
 ⇒ [L] du vor vorgestern [klopft] war was Schlimmes [klopft] passiert

Z: /Ha?/ [erstaunt]
 wás denn?
 [Klopfen]
 ⇒ E: da ham hat Paul den Kasséttege_korder runtergeschmisst
 05-133-13

Dieses Fragment illustriert den Fall einer kontinuierlichen, das heißt an den drei Erhebungstagen schrittweise sich vollziehenden Veränderung. Am 1. Tag wird das Mittel Ereignisqualität bestimmt (Paul schmeißt den Kassettenrekorder runter) gar nicht realisiert, die Erzählerin steigt stattdessen direkt in die Diskurseinheit ein:

(2) Z: sach mal
 hast du mitgekriecht
 was da vorhin passiert is?
 ich hab das gar nich so richtig -
 verstandn und mitgekriecht was da eijntlich los war
 als wer da alle im Raum warn --
 was da passiert is --
 hast du das mitgekriecht? -
 nee?
 E: nu hat daß die Fráu [L] die anden n Fültn den Fültn machen wollte
 [...]
 Z: nee - mit den mit den Erwachsenen weißte
 da da war doch plötzlich n Krách da ne?
 E: ja -- ich hab s mitgekriecht
 Z: Mensch erzähl mir mal
 wat war n da los
 [ich habs nich - richtig verstandn
 ⇒ E: [guck mal der MANN
 [der mit den dicken Kopf
 Z: [Mhm
 E: der war sauer
 weil der mit die lilane Hóse
 Z: mhm
 E: den Radio - und des Ding da runterfalln gelassen [...]
 05-112-13

Demgegenüber wird der gleiche lokale Zugzwang am 2. Tag unmittelbar mit dem dafür vorgesehenen Mittel „Ereignisqualität bestimmt“ bedient:

(3) Z: Was war denn eintlich gestern
 da is irgenwas passiert - ne? -
 E: /ja/ [leise]
 Z: was dénn --
 ⇒ E: der Pàul hat den Rádío runtergeschmissen
 05-124-13

Am 1.Tag – und zumeist auch am 2. Tag – treten in dem hier relevanten Kontext Zuhöreraktivitäten auf (s.o. insbesondere Fragment (2)), die sich im Sinne der oben beschriebenen Interaktionsmuster (siehe Kap. 10.3)

rekonstruieren lassen: Der Zuhörer etabliert zunächst eine *Anforderung* für den kindlichen Erzähler, die darin besteht, den Vorfall zu nennen: „sach mal hast du mitgekriecht was da vorhin passiert is?“. Da diese Anforderung erfolglos bleibt („nur hat daß die Frau h die anden n Fül m den Fül m machen wollten“), *übernimmt* der Zuhörer zumindest partiell die Bedienung seines eigenen Zugzwanges, indem er auf eine besondere Erlebnisqualität des – selbst nicht miterlebten – Vorfalls hinweist („da da war doch plötzlich n Krach da ne?“).

Nachdem der Erzähler daraufhin seine Teilnahme an und sein Wissen von dem Vorfall signalisiert („ja ich habs mitgekriecht“), *expliziert* der Zuhörer den globalen Zugzwang in Form einer Erzählaufforderung („mensch erzähl mir mal wat warn da los“). Damit wird das vorausgehende Zugeständnis des Erzählers, dabei gewesen zu sein, gleichzeitig *so behandelt, als ob* es bereits als ein Einstieg in die Diskurseinheit zu verstehen wäre. Die erzählerseitige Bedienung eines lokalen Zugzwanges („hast du das mitgekriecht?“) wird also nachträglich eingepaßt in eine globale Diskursstruktur. Die nachfolgenden Beiträge des Erzählers erscheinen damit eingebettet in den strukturellen Kontext einer narrativen Diskurseinheit. Wir haben diesen Fall im Rahmen unserer systematischen Analyse des Zuhörerverhaltens entsprechend als eine *Lokalisierung* des globalen Zugzwanges bezeichnet (siehe Kap. 10.3).

Als eine Folge dieser Interaktionsmuster vom 1. Tag thematisiert der Erzähler den Vorfall am 3. Tag auf eigene Initiative, ohne daß der Zuhörer diese Arbeit übernehmen muß („du vor vorgestern war was Schlimmes“).

An der Art und Weise der Initiierung der Thematisierung am 2. und/ oder 3.Tag läßt sich zudem sehr anschaulich belegen, daß der Erzähler die Strukturaufgabe der Thematisierung offensichtlich einzuschätzen weiß bzw. gelernt hat, einzuschätzen: Die vorausgehende Betonung, „etwas Schlimmes sei passiert“¹⁰⁶, erfüllt in besonderer Weise die Funktion, die dieser Job definitionsgemäß innehat: den Anschluß der narrativen Diskurseinheit konditionell relevant erwartbar zu machen. Der Erzähler signalisiert noch vor der Nennung des fraglichen Vorfalls dessen außergewöhnliche Bedeutung, die von sich aus eine narrative Ausarbeitung dringend erforderlich macht. Am 1. und 2. Tag waren es zu großen Teilen noch Aktivitäten des Zuhörers, die diese strukturelle Komponente der Thematisierung etabliert haben. Diese Aktivitäten werden lokal überflüssig, wenn der Erzähler selbst die Abwicklung der Thematisierung übernimmt. Insofern ergibt sich am 3. Tag – zumindest partiell – eine Entlastung des Zuhörers. Wenn man sich dieses Interaktionsspiel mithilfe der Wippenmetapher vor Augen hält (siehe Kap. 10.3), könnte man auch sagen: Er braucht weniger zu tun, um

¹⁰⁶ Vergleichbare Erzähleräußerungen lauten etwa: „aber gester war ja was“ (05-023-30) oder „also vorgestern da hab– da mußte ich ja richtig lachen“ (05-032-30).

das Interaktionsspiel in Gang zu halten. Die Anteile beim Wippen sind – zumindest partiell – gleichmäßiger verteilt. Der Effekt einer kommunikativen Optimierung der Erzählinteraktion ist also unmittelbar greifbar¹⁰⁷. Ebenso greifbar ist die Rolle der oben beschriebenen Interaktionsmuster in diesem Optimierungsprozeß.

Von der Thematisierung zur Elaborierung

Die zweite Optimierung betrifft ausschließlich den Übergang von der Thematisierung zum Elaborieren. An dieser Stelle zeigt sich, ob der Erzähler den von der Thematisierung ausgehenden globalen Zugzwang zum Anschluß einer übersatzmäßigen Diskurseinheit wahrnimmt und bedient, ohne daß dazu besondere Hinweise durch den Zuhörer – etwa die Explizierung des globalen Zugzwanges in Form der Erzählaufforderung – notwendig sind.

Die Analysen der Erzählinteraktionen vom 1. Tag hatten ergeben, daß fünfjährige ErzählerInnen anscheinend nicht in der Lage sind, implizite, d.h. lediglich aus der Jobabwicklung sich ergebende Zugzwänge wahrzunehmen und zu bedienen. Deshalb bedarf es der Explizierung dieser Zugzwänge in Form von Erzählaufforderungen durch den erwachsenen Zuhörer (siehe die Entwicklungssequenz *Globale Konditionelle Relevanzen*, Kap. 9.3.1).

Am 3. Tag tritt nun der Effekt ein, daß 5jährige ErzählerInnen im unmittelbaren Anschluß an die Thematisierung unaufgefordert eine elaborierende übersatzmäßige Einheit liefern:

- (4) E: ja [L] -- der Klaus d_ n_ er hat n - Radi_
/der Klaus hat ene Schnur/ [schnell] - angetretet -
Z: was?
E: un - un de:nn - is der Ra:dio runtergefalln
05-132-11

So rudimentär diese *chunks* auch sind (dazu s.u.): In jedem Fall sind sie ein deutlicher Hinweis darauf, daß 5jährige am 3. Tag auch dann globale Zugzwänge wahrnehmen und ansatzweise bedienen – zumindest zu bedienen suchen –, wenn diese zuvor nicht eigens durch den Zuhörer expliziert worden sind.

Der Versuch, den von der Thematisierung ausgehenden impliziten globalen Zugzwang zu bedienen, dominiert zuweilen sogar lokal konkurrierende Zuhöreraktivitäten:

¹⁰⁷ Um nachzuweisen, daß Hand in Hand mit dieser kommunikativen Optimierung auch eine entwicklungsrelevante Optimierung der kindlichen Erzählleistungen eintritt, werden wir auf die Entwicklungssequenzen aus dem Altersgruppenvergleich zurückgreifen: siehe Kap. 11.1.3;

- (5) E: da ham hat Paul den Kasséttenge_ korder runterge-schmisst
 [...]

Z: /boah/ [Comiclaut; erstaunte Anteilnahme]

E: [nich so run:tergeschobn

⇒ Z: [Und was ist

E: sondern - n Kabel mitgezogn

05-133-13

Daran läßt sich ermesen, mit welcher Stringenz 5jährige ErzählerInnen am 3. Tag implizite globale Strukturerewartungen zu erfüllen suchen, die sie am 1. Tag zunächst nicht einmal wahrzunehmen scheinen.

Auch für diese Optimierung in den Erzählleistungen der 5jährigen lassen sich besondere Interaktionserfahrungen vom 1. und 2. Tag empirisch nachweisen. Zumeist sind es Zuhöreraktivitäten in Form der Explizierung globaler Zugzwänge am 1. bzw. am 2. Tag, die die von der Thematisierung ausgehenden globalen Strukturerewartungen als solche für den Erzähler in Kraft setzen und etablieren:

- (6) Z: da mit so n Ding is gestern was passiert -
 [...]

Z: weißt du was da /war/ [stark ansteigend]

ich war nämlich gestern gar nicht dabei --

was warn da los? -

irgendwas Schlimmes -

nee ? --

weiß du wa -

⇒ erzählst du mir das mal

05-121-11

Dieses Fragment vom 2.Tag belegt in exemplarisch komprimierter Weise erneut bestimmte Komponenten der Erwachsenen-Kind-Interaktion: *Anforderungen* in Form von Zugzwängen („weißt du was da war...was warn da los“), *Übernahme* der kommunikativ effektiven Mittel („da mit so n Ding is gestern was passiert...irgenwas Schlimmes“) sowie *Explizierung* und *Lokalisierung* des globalen Zugzwanges („weiß du wa – erzählst du mir das mal“). Der Erzähler kommt diesen Zuhöreraktivitäten am 3. Tag gewissermaßen zuvor, indem er selbständig eine übersatzmäßige elaborierende Einheit an die Thematisierung anschließt (s.o. (4) u. (5)).

Die Fragmente (4) und (5) belegen auch, daß die elaborierenden übersatzmäßigen Einheiten im Anschluß an die Thematisierung bei den 5jährigen semantisch betrachtet lediglich den ersten Ereignisknoten (Paul schmeißt Kassettenrekorder runter) betreffen. Über Detaillierungen dieses auslösenden Ereignisses reichen diese *chunks* am 3. Tag in der Regel nicht hinaus. Den Strukturerewartungen einer narrativen Diskurseinheit wird also nur ansatzweise entsprochen.

Ein anderes Bild ergibt sich dagegen im Situationsvergleich: In der *formellen* Situation werden die direkt im Anschluß an die Thematisierung auf-

trehenden elaborierenden Einheiten des Erzählers den Strukturereignissen einer narrativen Diskurseinheit am 2. bzw. 3. Tag zunehmend gerecht. Das betrifft vor allem die strukturelle Geschlossenheit der *chunks*, die zumeist mit der Verwendung des Abschlußmittels des Gesamtergebnisses (Kurt holt einen neuen Kassettenrekorder) erreicht wird. Es betrifft aber auch die Fähigkeit, die Diskurseinheit über mehrere *turns* hinweg ohne Zuhörerhilfen durchzuhalten:

- (7) Z: [spricht aufgeregt] was war dn damit? --
 E: [L] d_ da da is der eine Mann -
 der der hat den anter de_ de is nich -
 der is er is der war schon vorher kaputt
 /da hat der andre Mann ein/ [gepreßt] wollt -
 der wollte loslo
 da is der mit die Schnur mit die Schnua - ge-gengegang
 und des un denn un denn isser runtergefalln
 un denn hat der ande Mann [L] der - den runtergeschmissen hat den
 Ka_ Kassettenrekorder [L]
 der hat zu die Frau gesacht
 /nich sagn nich sagn/ [Stimme verändert]
 denn hat un denn hat se diss gesacht [L]
 hatte denn hat=er [L]
 äh dann hat=er dess immer wieder gesach
 un denn kommt der andre Mann rein [L]
 un=der hat /mit ihm geschimpft/ [wird langsamer, Stimme fällt stark]
 un denn - eh hat=er nach so'n an_
 hat=er noch - ne Tüte in der Hand gehabt -
 un da warn die neuen Kassettenrekorder

05-034-34

Hier zeigt sich also wie schon im Altersgruppenvergleich auch im Tagevergleich eine situationsbedingte Optimierung¹⁰⁸.

Auffällig ist, daß mit den beschriebenen Veränderungen der Erzählleistungen auch Veränderungen des Zuhörerverhaltens und insofern auch Veränderungen der Interaktionsmuster am 3. Tag einhergehen. So schließen die ZuhörerInnen am 3. Tag auch gegenüber 5jährigen an die selbständige Bedienung impliziter globaler Zugzwänge durch den Erzähler Evaluationen und Detaillierungszugzwänge an.

Am 1. Tag zeichnen sich die Zuhöreraktivitäten gegenüber 5jährigen dagegen gerade durch ein sehr geringes Maß an Detaillierungszugzwängen und Evaluationen aus. Stattdessen überwiegen Strategien der Informationssicherung im Sinne des „Abfragens“ einer global-semantisch kohärenten Erzählung. Erst gegenüber 7jährigen ist das Zuhörerverhalten am 1.

¹⁰⁸ Zur Interpretation dieser offensichtlich situativ bedingten Optimierung siehe Kap. 12.

Tag durch Detaillierungszugzwänge und die Darstellung von Erzählbarkeit z.B. in Form von Evaluationen gekennzeichnet (siehe Kap. 10.1.3).

Damit ergibt sich ein deutlicher Beleg für die Anpassung des Zuhörerverhaltens: Erzählleistungen 5jähriger, die sich am 3. Tag denen 7jähriger vom 1. Tag partiell annähern, treffen auf Zuhöreraktivitäten, die sich ebenfalls denen gegenüber 7jährigen vom 1. Tag annähern. Auf diese Weise kommen am 3. Tag stellenweise Interaktionsmuster zwischen fünfjährigen ErzählerInnen und erwachsenen ZuhörerInnen zustande, die denen 7jähriger und erwachsenem Zuhörer vom 1. Tag ähneln.

Dieser Effekt belegt, daß Veränderungen in den Erzählleistungen, die zu einer Erhöhung des Erzähleranteils an der Bewältigung der Jobs führen, mehr als nur eine Entlastung für den Zuhörer mitsichbringen. Sieht man nur den Entlastungseffekt, übersieht man, daß sich das Zuhörerverhalten aufgrund bestimmter Veränderungen in den Erzählleistungen des Kindes nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ ändert: Bestimmte Zuhöreraktivitäten werden durch andere ersetzt. Und die Art dieser Substituierung läßt dann ansatzweise Interaktionsmuster entstehen, die denjenigen ähneln, die sich zwischen 7jährigem Erzähler und erwachsenem Zuhörer am 1. Tag einspielen.

Für diese lokale Sensibilität der Interaktionsmuster ist es charakteristisch, daß sie innerhalb eines Gespräches umschlagen, wenn die Erzählleistungen des Kindes auch am 3. Tag wieder auf den Stand fallen, den sie am 1. Tag bereits einnehmen. Das ist in der Regel nach der ersten Detaillierung des auslösenden Ereignisses der Fall. Auch das Zuhörerverhalten ist dann (wieder) durch die gegenüber 5jährigen schon am 1. Tag typischen Strategien der Informationssicherung gekennzeichnet:

- (8) E: ja [L] -- der Klaus d_ n_ er hat n Radi_
/der Klaus hat ene Schnur/ [schnell] – angetreten-
- Z: was?
- E: im - un de:nn - is der Ra:dio runtergefalln -
- Z: boah -swar schlimm ne?
was denn dann passiert?
[P/ 3,8 sec.]
- E: u:n:d - die Kindern
[P/ 4,3 sec.]
da war denn der [L] -- der - der der Klaus - böse
- ⇒ Z: der Klaus war böse? -
- ⇒ Z: welcher war denn der Klaus? -
- E: der große -
- Z: nja -
- ⇒ Z: n warum war der böse? ---
- E: [seufzt] der wollte - n - wollte n neues Radio kaufn
aber set - aber das gehte ja nich
- ⇒ Z: was war dann? --
des=hab=ich nich verstandn --
[...]
- E: aber der Klaus: -
- ⇒ Z: was war der mi=m Klaus? ---

hm?
 E: der Klaus - der wollte ---- [seufzt] die Kinder----[schmatzt]
 /die: ha:bm/ [sehr gedehnt] --- gar nicht gewußt daß derKlaus was
 /gemacht hat/ [sehr leise]
 ⇒ Z: was? das erzähl mir aber noch ma-
 (das) versteh=ich nich
 05-132-11

Fragment (8) belegt das Nebeneinander von dramatisierenden und informationssichernden Zuhöreraktivitäten, die am 1. Tag in systematischer Weise jeweils auf verschiedene Altersgruppen verteilt sind.

11.1.2 Siebenjährige ErzählerInnen

Die Veränderungen in den Erzählleistungen 7jähriger sind nur zum Teil mit denen 5jähriger vergleichbar. Zumindest in der formellen Situation erweist sich auch der Übergang von Job zu Job als ein Bereich für systematische Optimierungen über die Tage hinweg. Daneben treten aber – vornehmlich in der informellen Situation – Optimierungen auf, für die es bei den 5jährigen keine Äquivalente gibt. Sie liegen im Bereich der Elaborierung / Dramatisierung (s.u.).

Job-Übergänge

Relativ klare Veränderungen über die Erhebungstage hinweg betreffen die Bedienung des von der Thematisierung ausgehenden globalen Zugzwanges. Dieser Zugzwang wird mit den Tagen sowohl prompter als auch vollständiger bedient. Das folgende Fragment (9) zeigt einen Interaktionsauschnitt (aus der formellen Situation) vom 1. Tag, innerhalb dessen der Zuhörer nach der Thematisierung den globalen Zugzwang in Form einer Frage nach den Geschehnissen noch einmal etabliert:

(9) <nach Erzählaufforderung durch den Zuhörer>
 E: der Mann - den Kassetten h h /rekorder/ [sorgfältig artikuliert]
 runtergeschmissn
 Z: ah ja
 das hat mir die Sylke auch schon erzählt gehabt
 ⇒ aber was is da denn passiert?
 07-013-25

Bereits am 2. Tag erfolgt die Bedienung dieses Zugzwanges ohne dessen nochmalige Explizierung durch den Zuhörer:

(10) <nach Erzählaufforderung durch den Zuhörer>
 E: da hat ein Mann ehm -
 ein Kassettenrek_ korder runtergeschmissn
 /und/ [Luft holend] ehm da ehmm
 da war auch no eine Frau
 un die Frau hat einem - dem andrer Mann des

gesa_Bescheid gesagt
da kam der andre Mann
un hat mit den ander Mann [L] - der den Kassettenrekorder - [L] runter
geschmissen hat -
geschi:mpft

07-023-25

Am 3. Tag schließlich erfolgt schon der Übergang zur Thematisierung des Vorfalles (und zur Elaborierung) ausschließlich auf Initiative des Erzählers, was den Eindruck einer prompten Erfüllung der diskursstrukturellen Anforderungen hervorruft:

- (11) E: mh und=ehm VORge:stern ehm ehm /vorgestern/
[kontrahiert --[L]
da hat ehmma irgendein Mann einen Kassettenrekorder [L]
runtergeschmissn
und=ehm ehm - na? [L] - ehm -
(s wa) es wa ein Kassettenrekorder [L]
da war eine Kassette drinne [L]
hat=er schnell rausgemacht [L] un denn hat=ehm
da war auch noch eine Frau bei -
[L] die hat=es ihm - den Kurt Bescheid gesagt [L]
un dann kam (er)
un sch_ und schimpfte wie eine Lauthalbstarke
[...]
E: un DANN ging=er schnell runter=(hon)
vo_ von-von [L] sein Auto [L]
noch ein größeren Kassettenrekorderch=hoch gebracht -

07-031-25

Anders als bei den 5jährigen sind für diese eher graduellen Optimierungen keine besonderen Zuhöreraktivitäten vom 1. und/ oder 2.Tag nachweisbar. Interaktionsmuster im Sinne der Übernahme und Als-ob-Behandlung kindlicher Züge (siehe Kap. 10.3) besitzen in den entsprechenden Kontexten keine empirische Relevanz¹⁰⁹.

Elaborierung / Dramatisierung

Die stärksten Veränderungen ergeben sich in der informellen Situation. Sie liegen im Bereich der Elaborierung / Dramatisierung. Wenn man diejenigen elaborierenden Erzählblöcke über die Tage hinweg vergleicht, die im unmittelbaren Anschluß an die Thematisierung realisiert werden, ergeben sich in mehrfacher Hinsicht Unterschiede.

Zunächst nimmt am 2. Tag der Grad an Detaillierung deutlich zu: Die Präsentation der Ereignisse nähert sich dem Atomisieren.

¹⁰⁹ Zur Interpretation dieses Befundes s.u. in diesem Abschnitt.

Am 1. Tag:

(12) E: [aufgeregt, unter häufigem Luftholen] d da ein Mann -
ja de der der hat son lilangovan
unun - aus Versehn - übern Kabel gestolpert
un dann isn ganzer Kassettenrekorder mit ganz vielen
Kassetn - aus Versehn runtergefalln

07-111-01

Am 2. Tag:

(13) E: ich weiß es [L]
un der is so gelaufen [L]
da war n Kassettenrekorder mit ganz vielen Kassetten ja? [L]
der is [L] aus Versehn über des Kabel gestolpert
is es runtergefalln [L]
und dann sind noch ganz viele Kassetten [L]
dann kamd - der da mit den komischen Haarn [L] und mit
der Brille j [L]
Z: m mh
E: un da [L] und dann hatter ganz schön den angemeeckert [L]

07-121-01

Die Erzählleistung vom 2. Tag dokumentiert das Bemühen, die Ereignisse, die zum Runterfallen des Kassettenrekorders geführt haben, detailliert zu rekapitulieren.

Der am 2. Tag des öfteren zu beobachtende Anstieg an Detaillierung kann durchaus mit Interaktionserfahrungen vom 1. Tag in Zusammenhang gebracht werden, wie die folgende Tageprogression illustriert. Fragment (14) zeigt einen Interaktionsausschnitt vom 1. Tag, an dem ein Erzähler auf starke Detaillierungszugzwänge des Zuhörers hin detailliert:

(14) E: außer da - da is eenmal
der hat ja fast nichts kaputt jemacht
der is da grade - da -
der da der der der hat mit n Fuß -
der is denn mitn Bein und dann isse darauf so
⇒ Z: /wo/ [verständnislos]
E: na - der is da so umjekippt - umjefalln
⇒ Z: und wo stand das Gerät?
E: uff m Tisch
⇒ Z: aha - und der is mit dem Fuß darauf getreten?
E: ja und da isset Ding runterjefalln
[...]
⇒ Z: der is m auf de auf das Gerät raufgetreten
und dann isses runtergefallen?
E: nein nich auf des Gerät - der is auf die Schnur gegangen

07-113-05

Diese vom Zuhörer etablierten Zugzwänge zur Detaillierung des Vorfalles sind typische Bestandteile der oben schon beschriebenen Interaktionsmuster zwischen 7jährigem Erzähler und erwachsenem Zuhörer: Gegenüber 7jährigen wird die Ebene der global-semantischen Kohärenz als unproble-

matisch gegeben unterstellt. Die Fragen des Zuhörers verhalten sich entsprechend systematisch zu der Ebene unterhalb der Ereignisknoten. Wie oben (10.3) erläutert, geht von dieser Art der Anforderung eine spezifische Attribuierung der für die 7jährigen angemessenen Anforderungsebene aus.

Am 2. Tag detailliert nun der gleiche Erzähler den gleichen Ereignisknoten, ohne daß diese zweiten Detaillierungsaktivitäten sequentiell gesehen die Bedienung eines lokalen Zugzwanges realisieren, wie das am 1. Tag noch der Fall war:

- (15) E: Der is da runtergefalln -
weil da is e äiner ja?
[...]
E: [L] na det macht der och -
und der is da auf de SCHNUR getretn
also so ürgendwie [L] so so mitn Fuß daraufjekomm
und dann - isser—wieda - [L]
denn is der Kassettenrekorder runtergeflogn -
07-123-05

Ein Optimierungseffekt in der kommunikativen Abwicklung der Jobs Elaborieren / Dramatisieren ist also unmittelbar greifbar: Der Zuhörer wird entlastet, die selbstinitiierten Anteile des Erzählers an der Jobabwicklung nehmen zu. Darin wird die konkrete Wirksamkeit der am 1. Tag auftretenden Interaktionsmuster deutlich.

Am 2. Tag nimmt nicht nur das Maß an Detaillierung zu. Auch im Hinblick auf die *strukturelle Geschlossenheit* der Erzählblöcke ergeben sich Veränderungen. Am 1. Tag lokal in Frage-Antwort- bzw. andere Paarsequenzen eingebundene Elaborierungen werden am 2. Tag global in eine Einheit direkt im Anschluß an die Thematisierung integriert und mit Abschlußmitteln versehen:

- (16) E: da is n Kassettenrekorder runtergefalln -
[...]
E: un dann die Kassetten sind auch /runtergefalln/
[Stimme geht hoch]
dann dann - hat der Mann geschimpft eener ni
⇒ un dann dann ha:m se n kleineren geholt so'n
Kassettenrekorder -
07-122-04

Vergleichbare Optimierungen finden sich auch in der *formellen* Situation. Während am 1. Tag Anfang und Ende der elaborierenden Einheit im Anschluß an die Thematisierung nicht klar abgegrenzt sind, markiert dasselbe Kind am 2. Tag in deutlicher Weise Anfang und Ende der elaborierenden Einheit – das Ende dabei mit dem dafür vorgesehenen semantischen Mittel des Gesamtergebnisses:

- (17) E: na [L] [unartikulierte] ein Mann
ich weiß nich mehr wie der heißt

der hat aus Versehen den [L] Kassettenrekorder
fallengelassen
[L] und denn hatter von: - w: von [probiert leise mehrere
Laute als Anlaute aus, Nachdenkpause, ca. 9 sec.]
dann hat Phillip oder wie der heißt dann mit den
geschimpft
weil der Kassettenrekorder runtergefallen is [L]
und denn hatter n neuen Kassettenrekorder ausn-Auto
geholt [L]

07-022-20

Für diese Optimierungen im Bereich der strukturellen Geschlossenheit ist der Einfluß der Interaktionsmuster vom 1. Tag ebenfalls empirisch zu belegen. Die folgenden Fragmente (18) - (19) veranschaulichen das am Beispiel der Verwendung des Mittels Gesamtergebnis („Kurt holt einen neuen Kassettenrekorder“). Fragment (18) zeigt einen Interaktionsausschnitt vom 2. Tag, an dem die jobbezogene Funktionalität des Gesamtergebnisses durch den erwachsenen Zuhörer herausgestellt wird:

- (18) E: mh [L] die hats gesagt [L]
dann hat der [L] /Kurt/ [zögernd] n neuen [L]
Kassettenkoroder geholt
Z: /mhmh/ [im Sinne von ach so] /tزش/ [Zungenschmalzen]
⇒ damit ihr weitermachen konnte -
ja okay

07-024-23

Der Zuhörer behandelt die Aktivitäten des Erzählers im Sinne eines kommunikativ effektiven Mittels zur Bewältigung des Abschließens. Die kindlichen Aktivitäten werden damit eingebettet in ein Netz globaler Strukturwartungen.

Am 3. Tag realisiert dasselbe Kind eine minimale elaborierende Einheit, deren strukturelle Geschlossenheit daher rührt, daß das Gesamtergebnis der Geschichte unmittelbar im Anschluß an das Ereignis realisiert wird, das als auslösendes Moment fungiert. Damit erübrigen sich weitere Elaborierungen.

- (19) E: jaha [L] da [L] da is eina raufgetreten auf den Kabel
und dann isses runtae [L] fallen [L]
⇒ und dann is der Mann da gekommen
und hatn neuen gebracht

07-032-23

Der Erzähler nutzt also am 3. Tag die auf Mittel-Ebene bestehenden Möglichkeiten – und zwar im Bereich des Abschließens – um globale Strukturwartungen außer Kraft zu setzen. Der dafür einschlägige Gebrauch des Mittels Gesamtergebnis ist – wie Fragment (18) zeigt – unmittelbar zurück-

zuführen auf konkrete Aspekte der Erwachsenen-Kind-Interaktion vom 2. Tag.

Gewissermaßen den Prototyp an Veränderungen, die sich bei den 7jährigen – in der informellen Situation – über die drei Erhebungstage hinweg einstellen, stellt die Kombination der bislang beschriebenen Veränderungseffekte (Detaillierung, strukturelle Geschlossenheit) dar. Auch dabei läßt sich nachweisen, daß konkrete Interaktionserfahrungen am 1. Tag für die eintretenden Veränderungen maßgeblich sind.

Die nachfolgend illustrierte Tageprogression (s.u. Fragmente (20) und (21)) veranschaulicht diesen Befund und führt einen weiteren ein: Am 1. Tag treten Zuhöreraktivitäten auf, die für die Interaktionsmuster zwischen erwachsenem Zuhörer und 7jährigem Erzähler charakteristisch sind: Zugzwänge werden etabliert im Hinblick auf Detaillierungen, und zusätzlich wird Erzählbarkeit hergestellt qua Evaluationen. Besondere Bedeutung kommt dabei – wie die Veränderungen am 2. Tag zeigen – der direkten Rede als einem Dramatisierungsmittel zu, das für die Detaillierung und die szenische Ausgestaltung (*replaying*) eines zu weiten Teilen auf verbalen Aktivitäten beruhenden Ereignisses geradezu prädestiniert ist.

- (20) E: die ham sich gegenseitig angeschrien
 uns ham se nich angeschrien
 ⇒ Z: nja was ham die' n gesacht? -
 E: wir?
 Z: nee - die Erwachsnen?
 E: [L] na ham dauernd so rumge/me:ckert - und so/ [leise]
- 07-112-07

Am 2. Tag (innerhalb eines 2. Durchganges im Gespräch) zeigt sich eine strukturell geschlossene narrative Diskurseinheit, innerhalb derer zudem die Merkmale des Musters der szenischen Erzählung nahezu systematisch realisiert werden:

- (21)⇒ E: ich erklär's (dir) nochma(l)
 Z: /ja [bereitwillig]
 E: EIN MANN hatte [L] son'n Kassettenrekorder
 Z: ja
 E: [L] plötzlich -
 /un noch was obendrauf/ [stimmlich als Einschub
 markiert]
 ⇒ un plötzlich hats BUMM gemacht
 [L] ich hab's zwar nich gesehn [L]
 ⇒ hab ich mich schnell umgedreht
 [...]
 E: un dann /[L]/ [Schreckenslaut] hat der gemacht ja. -
 [Lippenschnalzen] m [L] un dann kam
 /n dann kam/ [zögernd] war die Frau da drin [L]
 ⇒ /was n passiert? / [nachdrücklich] - ja.
 ⇒ na hat d_
 ⇒ der Kassettenrekorder ist mir runtergefalln. [L] --
 /ahh/ [ahmt die Frau nach]

[...]
 [L]un na hat er gesagt
 [L]komm wir [L] wir
 wir sa:gen das einfach dem nich ja
 [...]
 E: un dann [L] - na un dann hat die Frau n va_ - verpétzt
 un dann kam de n andr rein
 un dann ha_ ham sich angebrüllt.
 [klopft mit den Füßen] ---
 SO: war das
 ⇒
 07-121-07

Hier wird eine Optimierungstendenz deutlich greifbar, die bei den 5jährigen nicht nachweisbar ist: Merkmale des Musters der szenischen Erzählung werden innerhalb einer strukturell geschlossenen Diskurseinheit eingesetzt. Sie haben somit – was am 1. Tag bei den 7jährigen in der Regel noch kritisch war (siehe Kap. 9.3.1, Entwicklungssequenz *Narrative Muster*) – eine eindeutig diskursmusterindizierende Funktion.

Die Erzählleistungen der 7jährigen verändern sich damit über die Tage hinweg in Bereichen, auf die das Zuhörerverhalten gegenüber 7jährigen am 1. Tag systematisch bezogen ist. Hier fügen sich also zwei unabhängig voneinander erhobene Befunde zusammen: Der oben dargestellte Befund, daß das Zuhörerverhalten in spezifischer Weise mit dem Alter des kindlichen Gegenüber variiert und der soeben vorgestellte Befund, daß die sich über die Erhebungstage hinweg ergebenden Veränderungstendenzen bei den 7jährigen genau in dem Bereich liegen, auf den sich die Zuhöreraktivitäten gegenüber 7jährigen am 1. Tag konzentrieren. Dieser Zusammenhang hält auch einer Negativprobe stand: Bereiche, in denen Veränderungseffekte nachweislich so gut wie keine Rolle spielen – der Bereich der Vollständigkeit der Elaborierung etwa –, spielen auch für die Art und Weise der gegenüber 7jährigen eingesetzten Zugzwänge der erwachsenen ZuhörerInnen keine Rolle. Ähnliches gilt für den Bereich des Überganges von Job zu Job: Für die berichteten Optimierungen im Übergang von der Thematisierung zur Elaborierung, die – wie sich zeigen läßt (siehe Kap. 11.1.3) – nicht als entwicklungsrelevant einzustufen sind, lassen sich auch keine spezifischen Zuhöreraktivitäten vom 1. oder 2. Tag nachweisen. Damit sind starke empirische Hinweise auf die Wirksamkeit der von uns rekonstruierten Interaktionsmuster gegeben.

11.1.3 Zusammenfassung

Der Tagevergleich hat – wie eingangs bereits erwähnt – ergeben, daß bei den 10- und 14jährigen allenfalls relativ schwache, zudem nicht entwicklungsrelevante Veränderungstendenzen auftreten. Bei den 14jährigen ist in der informellen Situation noch nicht einmal das der Fall. Stattdessen dominiert in diesen Altersgruppen bei der Elaborierung zumindest phasenweise

die Reproduktion einer einmal realisierten Mittel-Auswahl und -Anordnung. Der Tagevergleich hat überdies ergeben, daß sich generell über alle Altersgruppen hinweg lediglich auf Ebene der Mittel, nicht aber auf Ebene der sprachlichen Formen Optimierungseffekte einstellen. Beide Befunde wirken zumindest auf den ersten Blick irritierend und bedürfen deshalb einer gesonderten Interpretation (siehe Kap. 11.2 und 11.3). Zuvor sollen aber die Befunde zu den 5- und 7jährigen im Bereich der Mittel zusammengefaßt werden. Im Zentrum stehen dabei die Unterschiede in den für diese Altersgruppen typischen Optimierungsbereichen.

Der Tagevergleich zeigt bei den 5- und 7jährigen zweierlei. Zum einen lassen sich die festgestellten Optimierungen auf genau den Ebenen beschreiben, auf denen sich auch die Entwicklungssequenzen aus dem *Altersgruppenvergleich* ergeben haben: Globale Konditionelle Relevanzen, Global-semantische Kohärenz, Narrative Muster (siehe Kap. 9.3.1).

Zum anderen ergibt ein mit Bezug auf diese Ebenen jeweils angestellter Vergleich der Erzähleistungen der Kinder vom 2. und/ oder 3. Tag mit denen der Kinder vom 1. Tag, daß die 5- und 7jährigen an den Folgetagen ein Fähigkeitsniveau realisieren, das in etwa dem der nächsthöheren Altersgruppe am 1. Tag entspricht. Diese Befunde sollen im folgenden für jede der drei Ebenen noch einmal vor Augen geführt werden.

Globale Konditionelle Relevanzen

In der Tageprogression der 5jährigen zeigt sich der folgende Optimierungseffekt: Erstmals am 2. und/ oder 3. Tag bedienen 5jährige den von Thematisierung ausgehenden globalen Zugzwang, eine übersatzmäßige elaborierende Einheit zu produzieren, auch wenn dieser Zugzwang nicht eigens zuvor durch den Zuhörer expliziert worden ist. Obgleich diese elaborierenden Einheiten in vielerlei Hinsicht als rudimentär gelten müssen, sind sie ein sicherer Beleg dafür, daß globale Zugzwänge von den 5jährigen ErzählerInnen an den Folgetagen erstmals wahrgenommen werden. Sicherlich spielt dabei auch eine Rolle, daß die Kinder am vorhergehenden Tag erfahren haben, daß ZuhörerInnen den Vorfall – zumindest potentiell – interessant fanden, daß also Erzählbarkeit etabliert wurde.

Hinzu kommt überdies, daß die 5jährigen diese globalen Zugzwänge am 2. und/ oder 3. Tag nicht nur bedienen, sondern auch selbständig setzen: Die Thematisierung wird – auf eine zudem vollständig angemessene Weise – vom Erzähler initiiert und durchgeführt. Nur das Abschließen im unmittelbaren Anschluß an die narrative Diskurseinheit („...und dann ham se nen neuen genommen“) bleibt auch am 2. und 3. Tag an explizite Nachfragen des erwachsenen Zuhörers gebunden.

Die Leistungen, die die 5jährigen am 2. und/ oder 3. Tag realisieren, sind nicht nur in kommunikativer Hinsicht deutlich optimiert gegenüber dem, was die gleichen Kinder am 1.Tag anbieten. Sie fügen sich auch in die aus dem Altersgruppenvergleich rekonstruierte *Entwicklungssequenz* ein: Die Leistungen der 5jährigen vom 2. und/ oder 3. Tag entsprechen in

dem hier einschlägigen Bereich denen der 7jährigen vom 1. Tag. Insofern kann man hier von einer Optimierung sprechen, die offenbar *entwicklungsrelevant* ist. Damit sind in gewisser Weise auch die interaktiven Bedingungen als Grundlage dieser Optimierungen in ihrer Entwicklungsrelevanz nachgewiesen.

Auf der Ebene globaler konditioneller Relevanzen, mit der wir in besonderer Weise auf die Bewerkstelligung der Job-Übergänge fokussieren, ergibt sich nur bei den 5jährigen ein deutlicher Optimierungseffekt. Die sich bei 7jährigen ergebenden Optimierungen im Bereich der Job-Übergänge sind dagegen eher gradueller Natur: Globale Zugzwänge werden bereits am 1. Tag wahrgenommen, am 2./ 3. Tag werden sie von Fall zu Fall allenfalls prompter und reibungsloser bedient.

Global-semantische Kohärenz

Auch die hier zusammenfassenden Optimierungseffekte betreffen in erster Linie die 5jährigen ErzählerInnen: Erstmals am 2. und/ oder 3. Tag produzieren die 5jährigen im unmittelbaren Anschluß an die Thematisierung eine übersatzmäßige elaborierende Einheit, die semantisch gesehen in der Regel die Detaillierung des auslösenden Ereignisses (Paul schmeißt den Kassettenrekorder runter) zum Inhalt hat. Zwar handelt es sich dabei um eine qualitativ wie quantitativ nur rudimentäre Erledigung der Elaborierung, aber diese Elaborierung verhält sich systematisch zu den Voraussagen der Relationsstruktur: Ein Ereignisknoten wird wie in der Relationsstruktur beschrieben detailliert, eine semantisch kohärente Präsentation des Vorfalls damit zumindest ausschnitthaft realisiert. Davon kann am 1. Tag in systematischer Form bei den 5jährigen nicht die Rede sein. Vielmehr nähern sich die Leistungen der 5jährigen auch auf der Ebene der global-semantischen Kohärenz am 2. und/ oder 3. Tag denen der 7jährigen vom 1. Tag an. Wir finden also auch hier den Effekt, daß 5jährige am 2. und/ oder 3. Tag jene Fähigkeiten zeigen, die in den Daten vom 1. Tag der jeweils höheren Altersgruppe vorbehalten waren. Somit wäre auch die Optimierungstendenz im Bereich der global-semantischen Kohärenz als eine *entwicklungsrelevante* Veränderung zu bewerten.

Die Optimierungen, die sich bei den 7jährigen innerhalb der Bedienung des von der Thematisierung ausgehenden globalen Zugzwanges einstellen, liegen nicht auf der Ebene der global-semantischen Kohärenz der Elaborierung. Sie liegen stattdessen auf der Ebene der Verwendung und Indizierung unterschiedlicher Erzählmuster.

Narrative Diskursmuster

Die auf der Ebene der Verwendung und Indizierung unterschiedlicher Erzählmuster zusammenfassenden Optimierungen finden sich nahezu ausnahmslos bei den 7jährigen ErzählerInnen. 5jährige ErzählerInnen zeigen allenfalls in der formellen Situation und auch dort nur sehr sporadisch

Veränderungen, die im Hinblick auf die Verwendung des Musters der szenischen Erzählung interpretierbar sind. Insgesamt scheint diese Andeutung eines Befundes als zu schwach, um daraus Konsequenzen in bezug auf entwicklungsrelevante Optimierungseffekte abzuleiten.

Für die 7jährigen dagegen hat der Tagevergleich die folgenden Veränderungen hervortreten lassen: Zum einen wird die Elaborierung auf Mittel-Ebene detaillierter. Im Vergleich zum 1. Tag realisieren die Erzähler am 2. und/ oder 3. Tag verstärkt Informationseinheiten zum Vorfall, die unterhalb der Ebene der Ereignisknoten liegen. Hinzu kommt, daß diese Informationseinheiten am 2./ 3. Tag in jene Erzählblöcke integriert werden, die unmittelbar im Anschluß an die Thematisierung auf Initiative des Erzählers eröffnet und beendet werden. Prototypisch dafür ist der vermehrte Einsatz der direkten Redewiedergabe innerhalb solcher Einheiten. In diesen Fällen kann man also davon sprechen, daß die auftretenden sprachlichen Merkmale der szenischen Erzählung eindeutig musterindizierende Funktionen erfüllen, was am 1.Tag noch nicht der Fall ist.

Dieser Befund spricht dafür, daß die Optimierungen der 7jährigen in besonderer Weise zumindest auf den Versuch einer angemessenen Bewältigung der Dramatisierung reagieren; am 1. Tag realisieren die 7jährigen ErzählerInnen sprachliche Formen der szenischen Erzählung – wie etwa die direkte Rede – in der Regel isoliert. Diese Formen werden also nicht in globaler Funktion zum Dramatisieren eingesetzt. Genau das ist bei den 7jährigen aber am 2. und/ oder 3. Tag zumindest von Fall zu Fall zu beobachten. Die 7jährigen geben damit Anhaltspunkte für ein Fähigkeitsniveau, das in der Altersgruppenabfolge der 1. Tage für die 10jährigen ErzählerInnen nachgewiesen werden konnte. Von daher liegen starke Anhaltspunkte vor, auch diese Optimierungen als *entwicklungsrelevant* anzusehen.

Insgesamt gesehen erweisen sich damit umgekehrt auch die von uns im Altersgruppenvergleich festgestellten Ebenen der Rekonstruktion von Entwicklungssequenzen als verlässliche Bereiche der Diskursentwicklung. Zugleich sind die innerhalb dieser Bereiche feststellbaren Entwicklungssequenzen auf dem Hintergrund des Tagevergleiches offenbar generalisierbar im Hinblick auf allgemeine Dimensionen der Entwicklung kindlicher Diskursfähigkeiten.

Der Tagevergleich gibt damit die Möglichkeit, die in ihrer Entwicklungsrelevanz bestätigten Optimierungen in empirischer Weise auf konkrete Interaktionsmuster vom 1. und/ oder 2. Tag zurückzuführen: Diskurstypspezifische Aspekte der Erwachsenen-Kind-Interaktion, auf die wir mit den Stichworten Anforderung, Übernahme, Als-ob-Behandlung und Modifizierung aufmerksam gemacht haben (siehe Kap. 10.3), konnten in ihrer Wirksamkeit exemplarisch tatsächlich empirisch belegt werden. Dieser und der zuvor genannte Befund geben damit gesicherte Anhaltspunkte für die Entwicklungsrelevanz der Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion.

11.2 Warum treten bei 10- und 14jährigen im Tagevergleich keine entwicklungsrelevanten Optimierungen auf?

Daß bei den 14jährigen im Tagevergleich so gut wie keine entwicklungsrelevanten Optimierungen auftreten, ist zum Teil dadurch zu erklären, daß die Kinder dieser Altersgruppe in der Regel bereits am 1.Tag im oberen Bereich der von uns festgestellten Entwicklungssequenzen liegen. Auf der Folie dieser Entwicklungssequenzen sind die Tageoptimierungen der 14jährigen im Sinne einer entwicklungsrelevanten Steigerung folglich nicht mehr abbildbar. Diese aus der Logik unserer Vorgehensweise hervorgehende Implikation verhält sich natürlich komplementär dazu, daß bei den 14jährigen die Entwicklung von Diskursfähigkeiten jedenfalls im engeren Sinne als abgeschlossen gelten kann. Im Tagevergleich würde sich so gesehen eine Art „Deckeneffekt“ bemerkbar machen.

Für die 10jährigen gilt das allerdings nicht in gleichem Maße. Zumindest in bezug auf zwei der von uns festgestellten Entwicklungssequenzen wären entwicklungsrelevante Optimierungen sowohl darstellbar als auch erwartbar: Auf der Ebene *Globale Konditionelle Relevanzen* wie auf der Ebene *Narrative Muster* markieren lediglich die 14jährigen bereits am 1. Tag die Globalität (der Zugzwänge bzw. des Musters) an der sprachlichen Oberfläche der Texte. Die 10jährigen könnten hier also in der Tageprogression noch zulegen. Daß sie es nicht tun, hat zu großen Teilen mit einigen sogleich zu erläuternden Umständen zu tun. Darüberhinaus hat es aber vielleicht auch damit zu tun, daß die hier erwarteten Optimierungen eine gewisse Nähe zum Formen-Bereich aufweisen: In beiden Entwicklungsdomänen geht es in diesem Altersbereich zumindest auch um die *formale* Markierung bestimmter globaler Aspekte an der Oberfläche der Texte. Und in bezug auf den Formen-Bereich erweist sich der Tagevergleich ja – wie erwähnt – über alle Altersgruppen hinweg als unergiebig. Die Interpretation *dieses* Befundes kann daher auch für einen Teilbereich der hier zu interpretierenden Befunde auf Mittel-Ebene herangezogen werden (siehe Kap. 11.3).

Ein wichtiger Erklärungsfaktor für das Ausbleiben von Optimierungen bei 10- und 14jährigen dürfte aber auch darin liegen, daß die von uns in ihrer Wirksamkeit herausgestellten Interaktionsmuster mit ihren Aspekten der Lokalisierung, Übernahme, Als-ob-Behandlung und Explikation am 1. Tag vornehmlich in den Interaktionen mit 5- und 7jährigen Kindern zu finden sind (siehe Kap. 10.3). Diese Interaktionsmuster bewirken in diesen Altersgruppen nachweislich die über die 3 Erhebungstage festgestellten Optimierungen. Der Stimulus der Tageprogression kann daher bei 10- und 14jährigen nicht mehr in gleicher Weise wirksam sein, wie das bei 5- und 7jährigen noch der Fall ist.

Für die 10jährigen erklärt sich das Ausbleiben entwicklungsrelevanter Optimierungen insbesondere in der informellen Situation überdies aus einer Spezifik der Erzählinteraktionen vom 1. Tag: Am 1. Tag setzen 10jährige den globalen narrativen Zugzwang außer Kraft, indem sie im unmittelbaren Anschluß an die Thematisierung ein Mittel des Abschließens (das Gesamtergebnis) realisieren (siehe Kap. 9.1.3). Am 2. und/ oder 3. Tag wird diese Klammer von Thematisieren und Abschließen zugunsten elaborierender Aktivitäten aufgehoben. Die folgenden Fragmente (22a) - (24) illustrieren diesen Befund.

Am 1. Tag schließt die Erzählerin das Gesamtergebnis fast nahtlos an die Thematisierung an, obwohl stark evaluierende Zuhöreraktivitäten dazwischenliegen:

- (22a) Z: die Jeannette war schon - einmal da
die hat mir vorhin irgendwas erzählt
das hat so'n unheimlichen Knäll gegeben
was war n da eignli los?
E: Knäll?
Z: ja. gleich am Anfang war dess -
E: ach so JA
da is der /Kassédngerorder runterjefalln/ [sehr hastig]
⇒ Z: ach du Schande!
und?
⇒ E: [die ham n neuen gehólt [lacht]
Z: [ha?
⇒ E: ham n neuen gehólt --
10-113-74

Am 2. Tag liefert dieselbe Erzählerin an vergleichbarer Stelle eine elaborierende übersatzmäßige Einheit:

- (23) Z: [eha -- u:nd - da is so ne Geschichte
E: [ha_
Z: passiert mit so m - Gerät was runtergefalln is?
E: ja
Z: [hast=es auch mitgekriegt
E: [der Mischling - der mit dem [L] der - [lacht]
Z: [/der Mischling/
[lachend]
[beide lachen]
Z: der is heut auch da der Pául
E: ja
Z: /mhm mhm/ [ermunternd]
⇒ E: [L] der hat=n - Kassettenerorder runtergeschmissen
un da gab's fürchterlichen Krach
un na ham wer demonstriert [lacht]
10-123-74

Die am 1. Tag bestehende Klammer zwischen Thematisieren und Abschließen wird am 2. Tag folglich zugunsten elaborierender Aktivitäten aufgebrochen. Von einer Optimierung kann man hier insofern sprechen, als

die Erzählerin am 2. Tag die narrative Entfaltung des Vorfalles nicht länger blockiert, sondern ohne weitere Zuhöreraktivitäten auf jenen Aspekt des Vorfalles zusteuert, der für sie offensichtlich von besonderer Bedeutung ist: „Wir demonstrieren“.

Diese Fokussierung auf die Erzählbarkeit eines bestimmten Vorfalles und damit letztlich auch der eingetretene Optimierungseffekt dürften zurückgehen auf die am 1. Tag infolge der Blockierung der Erzählung durch die Erzählerin notwendig werdenden Zuhöreraktivitäten:

- (22b) <im unmittelbaren Anschluß an (22a)>
 ⇒ Z: und? - war des n Kínd von uns hat den runtergeschmissen?
 E: nee - der Männ -- der der Mischling
 Z: /der Mischling/ [erheitert] [L]
 und was hat=er gez_ mácht?
 ⇒ E: n hat - un dann ha'er - em hat=er von de:n -
 [von dem Uwe oder wie der da heißt - nee [L] hat der -
 Z: [/mhm/ [phatisch]
 E: da m Ausmecker bekommen
 /un die ham alle demonstriert
 Peter war grad
 ich hab den [L] Schrupper geholt
 ich hab=gsgt [L]
 (hm) das kann doch jedem mal passieren/ [erheitert] [lacht]

10-113-74

Der 3. Tag zeigt dann einen gegenüber dem 2. Tag noch einmal optimierten Verlauf:

- (24) Z: is da - also hab ich gehört is da irgenwas ke_
 äh passiert sein soll
 E: ja [lacht] [L] da äm is dem Páu
 kenn Sie den?
 Z: ja
 E: dem is n Kassétengeroder hm rüntergefalln
 un da hat der Kurt mit den geschimpft [L]
 Z: ach /könnt ihr bitte draußen bleibm/ [erhobene Stimme]
 [Schritte, Tür wird geschlossen]
 E: /da ha der Kurt/ [schnell, undeutlich] mit den geschimpft un da warn ma
 nich so ein so einverstanden daß der so mit n ähm geschimpft hast/
 [schnell, undeutlich]
 konnt ja jeden mal passieren ne [L]?
 Z: ja
 E: der hat mit den so geschümpft weil [bricht abrupt ab] ---
 Z: /ts/ [Lippenschmalzen] /ich finde es=f - ja/ [sehr genervt]
 [Bewegung, Schritte 4 sec.]
 Z: /naja/ [leise]
 E: [weil das kann ja jedem mal passieren nisch
 Z: [/aho/ [leise, phatisch]
 E: und es is ihn auch das zweite mal passiert
 daß der Kassétengeroder runtergefallen ist
 un des fanden se nich so gut
 denn ham wer [L] uns so halb ähmt und=der eine Erzieher

stand grad draußen mit m Schrapper in der Hand/den
hab (isch mir) genommen/ [erheitert]
un dann sind wer alle hineingegang [L]
ham gesagt das kann doch jeden mal passiern und so [L]
un=da ha (g)sagt sagt - /ja is ja gú:t/ [imitiert]
/ham wer/ [leise, amüsiert]

10-131-74

Auf einen mit dem 1. Tag nahezu identischen Zugzwang reagiert die Erzählerin zunächst mit der Abwicklung der Thematisierung und sodann mit der Elaborierung des Vorfalls, die zwar weiterhin auf den Aspekt der Rolle der Erzählerin („wir demonstrieren“) bezogen bleibt, im Hinblick auf Vollständigkeit und Geschlossenheit aber noch einmal gegenüber dem 2. Tag deutlich optimiert ist. Die ausgebaute elaborierende Einheit wird zudem mit einem Abschlußmittel beendet.

In der Perspektive des Einzelfalls haben wir es hier folglich mit einer eindeutigen Optimierung zu tun. Der Vergleich dieser Optimierung mit den *Entwicklungssequenzen* aus dem Altersgruppenvergleich zeigt aber, daß diese Veränderungen grundsätzlich nicht oberhalb desjenigen Leistungsbereiches liegen, den 10jährige bereits am 1. Tag realisieren; weiterhin wird deutlich, daß gerade die lokale Suspendierung des globalen Zugzwangs mit dem vom Sequenzmodell dafür als besonders geeignet beschriebenen Mittel, wie sie am 1. Tag erfolgt, ein Indiz für die Virtuosität der Job-Erledigung auf Mittel-Ebene darstellt, und insofern unter Entwicklungsaspekten nicht geringer einzuschätzen ist als die am 2. oder 3. Tag einsetzenden Elaborieren bzw. Dramatisierungen. Nicht alle in der Einzelfallperspektive feststellbaren Optimierungen sind von daher ohne weiteres auch als *entwicklungsrelevante* Veränderungen einzustufen. Sie können auch durch die aktuelle interaktive Situation bedingt sein, wie das Beispiel bei den 10jährigen zeigt.

11.3 Warum sind auf Formen-Ebene keine Optimierungen festzustellen?

Unsere funktionelle Analyse der Altersvarianz mit Bezug auf die Zuhörer-Formen (siehe Kap. 10.2) hat gezeigt, daß diese Altersabhängigkeit deutlich entwicklungsrelevant ist. Sie hat aber auch gezeigt, daß diese Entwicklungsrelevanz orientiert ist auf die Ebene der Mittel – und nicht auf die Ebene der kindlichen Formen quasi als Selbstzweck. Wir finden also keine systematischen Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Dialoge, die implizit an den sprachlichen Formen der Kinder in Loslösung von den diskursiven Zügen und Inhaltselementen arbeiten.

Entsprechend ist der Befund, daß sich die Erzähler-Formen in der Tageprogression nicht optimieren, im Zusammenhang mit unserem generellen Erklärungsgefüge geradezu zwangsläufig: Dieser Erklärungszusam-

menhang legt zugrunde: Wenn sich die kindlichen Mittel über die drei Tage hinweg aufgrund des Effektes entsprechend orientierter Interaktionsmuster optimieren, dann ist in solchen Bereichen, in denen es derartige Interaktionsmuster nicht gibt, auch kein Optimierungseffekt zu erwarten, der über den reinen Trainingseffekt hinausginge. Genau das ist eingetreten, und zwar im Bereich der Mittel (siehe Kap. 11.2) wie eben auch der Formen.

Die sprachentwicklungstheoretisch interessante Frage ist also nicht so sehr die nach den Gründen für das Ausbleiben einer Formen-Optimierung in der Tageprogression. Vielmehr sind die daran anschließenden Fragen die theoretisch ausschlaggebenden:

- Warum gibt es auf Formen-Ebene keine interaktiven Abläufe, die in ihrer Entwicklungsrelevanz unseren auf Mittel-Ebene gefundenen Interaktionsmustern entsprechen?
- Wie ist die deutliche und systematische Entwicklung zu erklären, die wir auf Formen-Ebene im *Altersgruppenvergleich* dennoch finden?

Mögliche Antworten auf diese Fragen sind in ihren theoretischen Auswirkungen ausgesprochen brisant. Sie berühren etwa die Streitfrage einer Autonomie formal sprachlicher Strukturen, die Frage nach der Übertragbarkeit der von uns empirisch rekonstruierten Entwicklungsmechanismen für eine Entwicklung im Bereich von *language as a problem space per se* (Karmiloff-Smith), schließlich sogar die nach der Lernbarkeit formaler Sprachstrukturen im Erstspracherwerb überhaupt, sowie das Problem der Brauchbarkeit funktionaler Theorien zur Erklärung formaler Phänomene. Wir werden uns diesen Fragen - soweit sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit überhaupt zu behandeln sind – im entwicklungstheoretischen Teil wieder zuwenden.

12 Interaktionsmuster und Diskursentwicklung

In diesem Abschnitt soll gezeigt werden, wie sich die Ergebnisse unserer Analysen aus dem Tage-, Altersgruppen- und Situationsvergleich zu einer empirisch fundierten Hypothese über die Entwicklungsrelevanz der Interaktionsmuster in der Erwachsenen-Kind-Interaktion theoretisch konsistent zusammenfügen lassen. Diese Zusammenschau integriert die Mechanismen bei der Etablierung jeweils situationstypischer *Zugzwänge* (siehe Kap. 12.1), kurzfristige, an den aufeinanderfolgenden Tagen sich abzeichnende *Lerneffekte* und längerfristige *Entwicklungseffekte* aus der Altersgruppenabfolge (siehe Kap. 12.2).

12.1 Situationsvergleich

Der Vergleich der Befunde aus der informellen Situation mit den Befunden aus der formellen Situation hat im Bereich von Mitteln und Formen – stark vereinfacht – zweierlei ergeben:

- In der formellen Situation etablieren die ZuhörerInnen gegenüber 5jährigen Zugzwänge, die in der informellen Situation typischerweise erst gegenüber 7jährigen gesetzt werden (Zugzwänge im Hinblick auf eine in hohem Maße detaillierte und szenisch ausgestaltete, d.h. dramatisierende Präsentation des Vorfalles). In der formellen Situation verlangen die ZuhörerInnen also in gewisser Weise mehr von den 5jährigen als in der informellen Situation.
- Analog dazu nähern sich die Erzählleistungen der 5jährigen in der formellen Situation den Erzählleistungen der 7jährigen aus der informellen Situation an. Die 5jährigen ErzählerInnen leisten unter den Bedingungen der formellen Situation folglich strukturell mehr als unter den Bedingungen der informellen Situation.

Diese Ergebnisse des Situationsvergleiches erlauben zunächst einen unmittelbaren Einblick in die interaktive Konstitution kindlicher Erzählproduktionen: Unter den Bedingungen der formellen Situation, d.h. aufgrund spezifischer Zuhöreraktivitäten, die diese Bedingungen an der Oberfläche der Interaktion manifestieren, machen die 5jährigen in weitaus größerem Maß von ihren erzählerischen Möglichkeiten Gebrauch als unter den Bedingungen der informellen Situation. Dieser Befund belegt auf suggestive Weise den unmittelbaren Einfluß spezifischer Zuhöreraktivitäten auf das kindliche Erzählverhalten. Er belegt aber nicht nur, daß und wie die vom erwachsenen Zuhörer etablierten Zugzwänge die kindlichen Erzählaktivitäten steuern. Er zeigt auch, daß diese Steuerung Entwicklungsrelevanz haben kann.

Damit ist empirisch nachgewiesen, daß das Verhalten des erwachsenen Zuhörers nicht nur dazu dient, die Abwicklung der Jobs sicherzustellen. Neben der kommunikativen Funktionalität des Zuhörerverhaltens, die darin besteht, daß der Zuhörer die auf Erzählerseite bestehenden Defizite bei der Abarbeitung der Jobs ausgleicht und auf diese Weise das interaktive Spiel in Gang hält (siehe die Wippenmetapher in Kap. 10.3), gibt es empirische Anhaltspunkte für eine zudem entwicklungsrelevante Funktionalität des Zuhörerverhaltens: Sie besteht darin, daß der Zuhörer mit seinen Zugzwängen ein Anforderungsniveau etabliert, dessen Erfüllung auf seiten des Kindes zu einer optimalen Ausschöpfung der erzählerischen Möglichkeiten führt. Die Zugzwänge des Zuhörers sind so gesehen ein integraler Bestandteil dessen, was mit Bezug auf den kindlichen Erzähler die „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ (Wygotsky) ausmacht¹¹⁰.

Darin liegt die entwicklungsrelevante Funktionalität der oben beschriebenen Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion, auf die die optimierten Erzählleistungen der 5jährigen in der formellen Situation aufmerksam machen.

Die Entwicklungsrelevanz der Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion läßt sich nicht nur durch den Nachweis ihres unmittelbaren Einflusses auf kindliche Erzählperformanzen belegen. Unsere Daten geben darüberhinaus die Möglichkeit, die Wirksamkeit dieser Interaktionsmuster mit kindlichen Lern- und Entwicklungsabfolgen zu belegen. Davon ist im folgenden Abschnitt die Rede.

12.2 Altersgruppen- und Tagesvergleich

Unsere Analysen aus Altersgruppenabfolge und Tageprogression haben drei allgemeine Domänen der Entwicklung narrativer Diskursfähigkeiten hervortreten lassen (siehe Kap. 9.3.1):

- Globale Konditionelle Relevanzen,
- global-semantische Kohärenz,
- narrative Muster.

Die innerhalb dieser Bereiche festgestellten Sequenzen (Altersgruppenvergleich) und Optimierungen (Tageprogression) ergeben zusammengekommen jeweils allgemeine Dimensionen der Entwicklung narrativer Diskursfähigkeiten. Diese lassen sich stark kondensiert wie folgt beschreiben:

¹¹⁰ Wir kommen darauf noch ausführlich zurück (siehe Kap. 14 und 15).

Im Bereich der *globalen konditionellen Relevanzen* ergibt sich eine Abfolge von lokal zu global beherrschten Zugzwängen bis hin zu der Markierung von Globalität bei der Bedienung des entsprechenden Zugzwangs.

Bei der *global-semantischen Kohärenz* zeigt sich eine Abfolge von der Produktion narrativ unspezifischer Bruchstücke über ausschnitthaft semantisch kohärente Erzählblöcke bis hin zu vollständig und gleichmäßig detaillierten Diskurseinheiten.

Im Bereich der *narrativen Muster* schließlich läßt sich eine Abfolge feststellen von der Realisierung eines narrativen Einheitsmusters über die ansatzweise und stereotype Musterdifferenzierung bis hin zur vollen Verfügbarkeit formal eindeutig und vielseitig markierter narrativer Muster.

In bezug auf die genannten Bereiche und die dabei jeweils feststellbaren Dimensionen der Entwicklung zeigt sich, daß die Kinder am 2. und/ oder 3. Tag ein Fähigkeitsniveau realisieren, das am 1. Tag jeweils erst von Kindern der nächst höheren Altersgruppe erreicht wird:

Globale Konditionelle Relevanzen

Am 2. und/ oder 3. Tag werden globale Zugzwänge bereits von den 5jährigen beherrscht, d.h. wahrgenommen, bedient und gesetzt. Dieses Fähigkeitsniveau wird am 1. Tag erst von den 7jährigen bzw. sogar erst von den 10jährigen Kinder realisiert.

Global-semantische Kohärenz

Am 2. und/ oder 3. Tag realisieren 5jährige Kinder ausschnitthaft semantisch kohärente Erzählblöcke, wie sie in systematischer Weise am 1. Tag erst von den 7jährigen Kinder produziert werden.

Narrative Muster

Am 2. und/ oder 3. Tag realisieren die 7jährigen Kindern sprachliche Formen zur Realisierung des Musters der szenischen Erzählung in eindeutig globaler Funktion, d.h. mit musterindizierender Kraft. Das ist am 1. Tag in systematischer Form erst bei den 10jährigen der Fall.

Diese Befunde liefern eine starke empirische Evidenz für die Entwicklungsrelevanz der Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion. D.h., sie untermauern auf empirische Weise die auf die kindliche Entwicklung von Diskursfähigkeiten zu beziehende Wirksamkeit dieser Interaktionsmuster. Diese These läßt sich in drei Argumentationsschritten genauer entfalten:

- Die Optimierungen aus der Tageprogression und die Entwicklungssequenzen aus der Altersgruppenabfolge lassen sich in ihren wesentlichen Bereichen als allgemeine Dimensionen kindlicher Diskursentwicklung aufeinander beziehen. Dadurch kann als nachgewiesen gelten, daß die innerhalb der Tageprogression, gewissermaßen *mikro-*

longitudinal (Karmiloff-Smith) erhobenen *Lerneffekte* auf *Entwicklungseffekte* abbildbar sind, wie sie sich aus den Querschnittanalysen der Altersgruppenabfolge ergeben haben. Das ist für sich genommen bereits ein eindeutiger empirischer Hinweis darauf, daß sich *Entwicklungsprozesse* längerfristiger Natur nicht unabhängig von *Lernprozessen* – auch kurzfristiger Natur – vollziehen. Für eine Theorie der Entwicklung kindlicher Diskursfähigkeiten folgt daraus, *Lernen* und *Entwicklung* nicht als Gegenbegriffe zu konzipieren, sondern innerhalb eines Modells zu integrieren, das ein *sowohl-als-auch* anstelle eines *entweder- oder* ermöglicht und im einzelnen explizierbar werden läßt (siehe Kap. 15).

- Die in ihrer Entwicklungsrelevanz bestätigten *Lerneffekte* lassen sich aufgrund der Daten zu verschiedenen Tagen wiederum in suggestiver Weise jeweils kindbezogen auf spezifische Interaktionsmuster zurückführen. Der Prozeß der Aktualgenese der kindlichen Erzählleistungen wird also aufgrund der innerhalb relativ kurzer Abstände erfolgenden Mehr-facherhebung vergleichbarer Erzählinteraktionen – im Unterschied etwa zu dem Normalfall der einmaligen Erhebung von Erzählungen – ausschnittsweise offengelegt und somit unmittelbar empirisch beobacht- und beschreibbar.
- Der so ermöglichte Einblick in die Wirksamkeit spezifischer *Interaktionsmuster* im Hinblick auf spezifische *Lerneffekte* steht nun gewissermaßen stellvertretend für den aufgrund der Daten aus der Altersgruppenabfolge allein nicht möglichen Einblick in die Wirksamkeit spezifischer Interaktionsmuster im Hinblick auf spezifische *Entwicklungseffekte*, insofern Lern- und Entwicklungseffekte mehr oder weniger unmittelbar aufeinander beziehbar sind. Mit anderen Worten, wir haben empirisch nachgewiesen, nicht nur *daß*, sondern auch *wie* Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion Entwicklungsprozesse des an diesen Interaktionen beteiligten Kindes unterstützen und fördern. Die Explizierung dieser Wirkweisen steht im Mittelpunkt des anschließenden entwicklungstheoretischen Teiles unserer Schrift.

Teil V

Mechanismen der Diskursentwicklung

Vorbemerkung

Eine zentrale entwicklungstheoretische Frage der Spracherwerbsforschung ist die nach den „Mechanismen“, den zugrundeliegenden „Triebkräften“, mithin den Erklärungen für die einzelnen Fortschritte, die das Kind im Verlauf des Erwerbs sprachlich-kommunikativer Kompetenz macht. Bevor wir unseren Beitrag zu einer Antwort auf diese Frage mit Bezug auf den Erwerb von Erzählfähigkeiten erläutern, soll zuvor geklärt werden, wie die Suche nach möglichen Entwicklungsmechanismen im Spracherwerb aus der speziellen Sicht unserer diskursanalytischen Vorgehensweise zu formulieren wäre bzw. – noch grundlegender – ob eine solche spezifische Sichtweise überhaupt sinnvoll ist.

Schon die Einigung darauf, was der Ausdruck „Entwicklungsmechanismen“ in dieser Frage eigentlich meint, ist alles andere als trivial. Gemäß der Verwendungsweisen des Begriffs im wissenschaftlichen Diskurs der Entwicklungsforschung scheint uns der Ausdruck mindestens in einem weiten Sinne und in einem engen Sinne gebräuchlich. Im weiten Sinn bezieht er sich generell auf Erklärungsversuche für beobachtbare Entwicklungsabfolgen. Im engeren Sinn bezeichnet der Ausdruck Antworten auf die Frage, warum kindliche Repräsentationen sprachlichen Wissens auf einem jeweiligem Niveau sich eigentlich verändern oder zugunsten anderer aufgegeben werden (vgl. z.B. Bamberg 1987, Bowerman 1987). Innerhalb dieser Bandbreite gibt es viele weitere der semantische Nuancierungen dieses Terminus.

Wie auch immer der zu suchende Mechanismus innerhalb der jeweiligen Theorie umrissen ist und wie die Suche auch immer gestaltet wird – eine ganz elementare Prämisse, die zumindest unserer Studie und wohl auch den allermeisten anderen Ansätzen zugrundeliegt, soll gleich zu Beginn formuliert werden: Eine monokausale oder – funktionale Erklärung im komplexen Feld der Sprach- und Diskursentwicklung gibt es mit Sicherheit nicht. Die Suche nach *dem* Spracherwerbsmechanismus muß immer eine vergebliche bleiben. Das gerät – so einleuchtend es in dieser Formulierung auch sein mag – in der Praxis der Forschung immer wieder aus dem Blick, weil die Suche natürlich arbeitsteilig erfolgt: Jeder sucht nach anderen Aspekten dieses komplizierten Bedingungsgefüges, und im Eifer der Suche – oder gar der Entdeckung – ist es fast unvermeidlich, daß das Ziel der eigenen Suche verabsolutiert zu werden droht.

Beide Varianten der Verwendungsweise des Terminus – die weitere und die engere – scheinen eine diskursspezifische Formulierung der Frage nach Entwicklungsmechanismen zunächst nicht nahezulegen:

- Sowohl in grammatischen als auch in textuellen Bereichen sprachlicher Strukturen sollten deskriptive Befunde im Rahmen einer Theorie erklärt werden.

- Die Frage, wodurch auf ihre Weise durchaus funktionierende Kompetenzniveaus dazu gebracht werden, sich zu verändern, ist eine Grundfrage jeglicher Entwicklungstheorie und muß in dieser Form zunächst einmal in gleicher Weise ebenfalls für grammatische wie für Diskursfähigkeiten gestellt werden.

Die Fragen nach den Entwicklungsmechanismen bleiben also für sämtliche Bereiche der Linguistik die gleichen; die Entwicklungsmechanismen selbst werden z.T. sicherlich auch oft als ähnliche rekonstruiert werden. In der auch heuristisch motivierten Konkretisierung der Fragestellung muß sich jedes Untersuchungsfeld dann allerdings nach den Vorgaben der eigenen Gegenstandskonstitution und der eigenen methodischen Möglichkeiten richten.

Im Unterschied zu grammatischen Strukturen, die im Rahmen der Spracherwerbsforschung immer nur als Gegenstand fungieren, sind interaktive Diskursstrukturen ausgezeichnet durch eine funktionale Ambiguität innerhalb der mit ihnen befaßten Forschungsansätze: Sie tauchen einmal als *Gegenstand* entsprechend akzentuierter Forschungen zur kommunikativen Entwicklung auf, zum andern aber auch als *Kandidaten für Entwicklungsmechanismen*, die beobachtbare Abfolgen im Spracherwerb oder die Reorganisation grammatischer Regelsysteme sowie Vorformen davon erklären können.

Im ersten Fall wird grob gefragt: Wie verändern sich (Teilbereiche) diskursiver Fähigkeiten (z.B.: Referenz, Koreferenz, Ellipse, Tempus, Frage-Antwort-Sequenzen, *turn-taking*-Verhalten, Globalstruktur von Diskurseinheiten, Verwendung von Gliederungssignalen ...) im Verlauf der Entwicklung?

Im zweiten Fall wird grob gefragt: Lassen sich rekonstruierte Abfolgen struktureller Kompetenzniveaus bzw. deren Veränderung mithilfe diskursiv-dialogischer Erfahrungen des Kindes (z.B. Erlebnisse des Miß- oder Nicht-verstandenwerdens, Diskrepanz zwischen Input und Regelvorausagen des Kindes ...) erklären?

Im ersten Fall werden Diskursfähigkeiten zunächst noch rein deskriptiv als Gegenstand bearbeitet, im zweiten Fall wird Interaktion vom Explanandum zum Explanans, wobei die dazugehörigen Explananda im Fall unserer Untersuchung weniger sprachliche Fähigkeiten im engeren Sinn der grammatischen Regelbeherrschung sind, sondern die nachgewiesenen Entwicklungsfortschritte im Rahmen der Erzählfähigkeit betreffen.

Wir suchen also einerseits nach Entwicklungsmechanismen, die in der Lage sind, die beschriebenen Entwicklungen im Bereich der Erzählfähigkeiten zu erklären. Andererseits konzentriert sich die Suche auf bestimmte – natürlich andersartige, übergeordnete – Strukturen der Interaktion als Kandidaten für derartige Erklärungen.

Der entwicklungstheoretische Teil unserer Schrift ist dabei wie folgt aufgebaut: Wir werden zunächst die Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion

in ihrer *entwicklungsorientierten* Funktion bestimmen. Wir fragen also nach den für die Erzählentwicklung relevanten Wirkungsweisen der empirisch rekonstruierten Interaktionsmuster (siehe Kap. 13).

In einem zweiten Schritt werden diese Wirkungsweisen eingebettet in den Stand der einschlägigen Spracherwerbsforschung. Dabei kommt den an der von Bruner eingeführten Metapher des *scaffolding* orientierten Untersuchungen besondere Bedeutung zu, weil wir im Anschluß daran zeigen können, daß die von uns rekonstruierten Wirkungsweisen in den Wirkungsweisen der frühen Mutter-Kind-Interaktion gewissermaßen ihre Vorläufer haben (siehe Kap. 14). Die Erklärung dieser Wirkungsweisen müssen wir dann jedoch wieder eigenständig vornehmen, weil die von uns angestrebte interaktionstheoretische Begründung der Entwicklungsmechanismen in der einschlägigen Literatur im allgemeinen nicht expliziert wird. In unserem Entwurf einer interaktionstheoretischen Erklärung der Wirkweisen der Erwachsenen-Kind-Interaktion werden wir zu zeigen versuchen, wie sich die Entwicklungsrelevanz bestimmter Interaktionsmuster aus allgemeinen Interaktionsprinzipien ableiten läßt (siehe Kap. 15). Abschließend versuchen wir, einige diskursdidaktische Konsequenzen aus den vorgestellten entwicklungstheoretischen Überlegungen zu ziehen (siehe Kap. 16).

13 Entwicklungsorientierte Wirkungsweisen der Erwachsenen-Kind-Interaktion

Im empirischen Teil haben wir Evidenz dafür geliefert, daß und wie Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion Entwicklungsprozesse des an diesen Interaktionen beteiligten Kindes unterstützen und fördern. Hier soll nun explanativ erläutert werden, worin die Entwicklungsrelevanz dieser Interaktionsmuster im einzelnen besteht.

Im Hinblick auf die *interaktive* Bewältigung der gemeinsamen Diskursanforderung sind die Muster der Erwachsenen-Kind-Dyade – wie im einzelnen erläutert – allgemein dadurch gekennzeichnet, daß der erwachsene Zuhörer die Bedienung des globalen narrationspezifischen Zugzwangs durch den kindlichen Erzähler sicherstellt. Die dafür einschlägigen Zuhöreraktivitäten lassen sich durch folgende Stichworte charakterisieren (siehe Kap. 10.3 Fig.18):

- *Setzung*
Der Zuhörer etabliert einen narrationspezifischen Zugzwang („drüben hab ich eben son Knall gehört was warn da los?“)
- *Explikation*
Der Zuhörer expliziert den narrationspezifischen Zugzwang („erzähl mir mal was da los war“)
- *Übernahme*
Der Zuhörer übernimmt an Stelle des Erzählers einen Anteil an der Erledigung der Jobs („da is was runtergefallen“)
- *Lokalisierung und Als-ob-Behandlung*
Der Zuhörer etabliert zunächst einen Zugzwang („weißt Du was passiert ist?“) und behandelt die – lokal motivierte – Antwort des Erzählers („ja ich habs mitgekriecht“), als ob damit ein Einstieg in ein globales Diskursmuster realisiert sei („mensch erzähl mir doch mal“)
- *Altersspezifischer account / Modifikation der Zugzwänge*
Der Zuhörer paßt seine Zugzwänge dem unterstellten Entwicklungsniveau seines kindlichen Gegenüber an (so werden z.B. gegenüber 5-jährigen ErzählerInnen Zugzwänge im Hinblick auf das Muster des „Berichtes“, gegenüber 7jährigen ErzählerInnen Zugzwänge im Hinblick auf das Muster der „szenischen Erzählung“ etabliert).

Die *entwicklungsorientierte* Funktionalität dieser Zuhöreraktivitäten werden

wir unter den Stichworten *Anforderung*, *Demonstration*, *Überbewertung* und *Attribuierung* erläutern.¹¹¹

13.1 Anforderung

Einen zentralen Teil der Zuhöreraktivitäten haben wir oben unter dem Aspekt der *Setzung lokaler und globaler Zugzwänge* zusammengefaßt: Der erwachsene Zuhörer etabliert konditionelle Relevanzen, um kommunikativ-effektive Erzählerzüge im Sinne einer Abarbeitung der erzählrelevanten Jobs auch vom „kommunikativ schwächeren“ Partner zu erreichen. Das ist die interaktive Qualität dieser Aktivitäten.

Ihre im Hinblick auf die Entwicklung der kindlichen Erzählfähigkeiten bestehende Funktionalität zeigt sich darin, daß die Hervorbringung von Zugzwängen immer auch eine Etablierung von *Anforderungen* darstellt, mit denen der kindliche Erzähler im Verlauf der Interaktion in systematischer Weise konfrontiert wird. Das Kind wird dabei vom Erwachsenen also gleichsam an die Hand genommen und geführt. Der Erwachsene liefert somit das Gerüst (siehe Kap. 14.2: *scaffolding*) narrativer Strukturanforderungen, an dem sich das Kind orientieren und abarbeiten kann. Das ermöglicht, erleichtert oder unterstützt den kindlichen Versuch, diesen narrativen Strukturerwartungen gerecht zu werden. Ohne die entsprechenden Hilfen des Erwachsenen käme die Erzählinteraktion oftmals zum Erliegen oder gar nicht erst in Gang. Diese Anforderungen schränken den Spielraum an konversationellen Anschlußmöglichkeiten ein: Das Kind wird mit einem in der Interaktion manifesten Maßstab konfrontiert, an dem es die Angemessenheit, aber auch die Unangemessenheit der eigenen Beiträge erfahren und ablesen kann. Der Erwachsene liefert so gesehen auch ein Korrektiv zur Einschätzung der eigenen Aktivitäten.

Aus der Perspektive der Anforderung erhalten auch diejenigen Zuhöreraktivitäten eine entwicklungsorientierte Qualität, die oben unter den Stichworten Lokalisierung und Explikation im Hinblick auf ihre interaktive Funktionalität beschrieben wurden: Die Lokalisierung globaler Zugzwänge erscheint als eine Verkleinerung der Anforderungen, insofern der Erwachsene dem Kind bei der Erfüllung der Anforderungen gleichsam eine Brücke baut, die es dem Kind ermöglicht, eine ansonsten nicht zu meisternde Distanz in der Diskursplanung schrittweise zu überbrücken.

¹¹¹ Wie sich zeigen wird, übergreifen diese Aspekte dabei die oben eingeführten drei Dimensionen der Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeiten (Globale Strukturen, Global-semantische Kohärenz, narrative Muster).

Die Explikation stellt aus dieser Perspektive eine *Verdeutlichung* der Anforderung dar, insofern sie die Anforderung als solche – an der Oberfläche der Formen selbst – zum Ausdruck bringt und damit den Sog verstärkt, sich dieser Anforderung zu stellen bzw. es dem Kind erschwert, sich ihr (weiterhin) zu entziehen.

13.2 Demonstration

Zuhöreraktivitäten, die darin bestehen, einen vom kindlichen Erzähler nicht bedienten Zugzwang selbst zu bedienen, haben wir oben unter dem Stichwort „Übernahme“ zusammengefaßt. Dabei löst der Zuhörer die gesetzten konditionellen Relevanzen gleichsam ausnahmsweise stellvertretend für den kindlichen Erzähler ein, um den Fortgang der Interaktion im Sinne einer erfolgreichen Job-Abwicklung sicherzustellen. Das ist die interaktive Qualität dieser Aktivitäten.

Ihre entwicklungsorientierte Wirkungsweise ergibt sich daraus, daß die Übernahme nicht nur eine zeitweilige stellvertretende Bedienung der Zugzwang-Verpflichtung, sondern daneben zugleich eine *Demonstration* der kommunikativ-effektiven, d.h. angemessenen Verhaltensweise darstellt, die der Erwachsene dem Kind exemplarisch anbietet. Das Kind erhält also ein Modell zur Übernahme bzw. zur Vervollständigung. Der Erwachsene zeigt dem Kind exemplarisch konkret, wie es geht. Er führt die angemessene sprachliche Aktivität seinerseits vor, und der kindliche Erzähler kann diese Demonstration im Sinne eines Modells für die eigenen Aktivitäten nutzen. Darin liegt neben der interaktiven Funktion der Sicherung des Interaktionsfortgangs die entwicklungsrelevante Funktionalität dieser Zuhöreraktivitäten.

13.3 Überbewertung

Die hier zu nennenden Zuhöreraktivitäten bestehen darin, daß der Zuhörer die auch bei einer nicht ausreichenden Bedienung auftretenden Ansätze zur Abwicklung des betreffenden Jobs durch das Kind aufnimmt und so behandelt, *als ob* sie im erwarteten Sinne zu verstehen wären. Die Behandlung eines lokal initiierten und entsprechend zunächst nur lokal bedeutsamen Beitrags des Erzählers in einer Parsequenz im Sinne eines global relevanten Beitrags setzt beispielsweise rückwirkend die Gesetzmäßigkeiten dieses globalen Sequenzmusters in Kraft und stellt auf diese Weise den Fortgang der Interaktion im Sinne der ordnungsgemäßen Abarbeitung der Jobs sicher (s.o.). Das ist die interaktive Funktionalität dieser Zuhöreraktivitäten.

Ihre entwicklungsorientierte Qualität zeigt sich darin, daß die interaktiv definierte Als-Ob-Behandlung zugleich eine tendenzielle *Überbewertung*

der kindlichen Aktivitäten auf seiten des Erwachsenen darstellt: Im Hinblick auf die Erfüllung narrativer Strukturanforderungen unterstellt der Erwachsene den kindlichen Aktivitäten eine höhere Wertigkeit, als sie diesen Aktivitäten aus der Sicht ihres kindlichen Produzenten tatsächlich zukommt. Diese Überbewertung stellt in entwicklungsrelevanter Hinsicht sicher, daß das Kind „aktiv“ an der Erfüllung von Anforderungen beteiligt werden kann, die die eigenen Kompetenzen für sich genommen systematisch übersteigen. Das Kind wird auf diese Weise in eine kommunikative Praxis der Anforderungserfüllung bzw. Problemlösung eingebunden, ohne daß es über die für die Beherrschung dieser Praxis konstitutiven Fähigkeiten bereits voll verfügen müßte. Es partizipiert damit automatisch am kommunikativen Erfolg der Erzählinteraktion. In der Überbewertung liegt also eine entwicklungsorientierte Funktionalität der interaktiv wirksamen Als-Ob-Behandlung.

13.4 Attribuierung

Unter diesem Punkt sind Aspekte der Zuhöreraktivitäten aufzunehmen, die oben unter dem Aspekt des *altersspezifischen account* beschrieben wurden: Der erwachsene Zuhörer liefert eine altersspezifische Begründung im Hinblick auf mögliche Ursachen für die zuvorige Nicht-Bedienung oder nicht angemessene Bedingung seines Zugzwangs.

Die entwicklungsrelevante Wirkungsweise dieser Aktivitäten ergibt sich daraus, daß ein *altersspezifischer account* immer auch die Attribuierung eines bestimmten Fähigkeitsniveaus impliziert: Der unterstellte Entwicklungsstand des kindlichen Gegenüber wird so in der Interaktion und für die Interaktanten als solcher manifest.

Ein vergleichbarer Effekt ergibt sich auch in den Dimensionen der *global-semantischen Kohärenz* und der *narrativen Muster* sowie der *Formen*, wenn der Erwachsene seine Anforderungen von vornherein an einen unterstellten Entwicklungsstand anpaßt: Er legt auch dabei explizit einen altersspezifischen Maßstab der Job-Erfüllung zugrunde: Aus der Sicht des Erwachsenen sieht ein angemessener, d.h. kommunikativ-effektiver Beitrag zur Erfüllung der Anforderung bereits bei den 7jährigen anders aus als bei den 5jährigen und entsprechend variieren die Anforderungen, die die Erwachsenen gegenüber 5- und 7jährigen etablieren. Die Aktivitäten des Erwachsenen sind also angepaßt an ein unterstelltes Fähigkeitsniveau des kindlichen Gegenüber. Ein solches Fähigkeitsniveau wird dem Kind in der Interaktion mit dem Erwachsenen durch dessen einschlägige Aktivitäten attribuiert.

Die Attribuierung liefert also die Gewähr dafür, daß die Anforderungen des Erwachsenen nicht stereotyp über alle Altersgruppen gleich wirksam werden, sondern an den jeweiligen Fähigkeitsstand des kindlichen Interaktionspartners sensibel angepaßt werden können. Sie verhindert so gese-

hen sowohl eine Über- als auch Unterforderung. Sie ermöglicht es, kurz gesagt, das Kind dort abzuholen, wo es gerade steht. Die Attribuierung definiert den für die Grenzen und Möglichkeiten der kindlichen Erzählfähigkeiten jeweils kritischen Bereich im Sinne der Wygotskyschen „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ (siehe Kap. 14 und 15). Darin liegt ihre Funktionalität in bezug auf die Entwicklung der kindlichen Erzählfähigkeiten.

Mit Fokus auf die entwicklungsorientierte Funktionalität der Zuhöreraktivitäten lassen sich unsere oben mit Fokus auf ihre interaktive Funktionalität dargestellten Befunde somit wie folgt zusammenfassen: Der Erwachsene / Zuhörer etabliert *Anforderungen* für das Kind / den Erzähler im Sinne der im Modell beschriebenen narrationsspezifischen Strukturserwartungen. Wenn diesen Anforderungen nicht nachgekommen wird, *demonstriert* er von Fall zu Fall, wie eine Erfüllung dieser Anforderungen auszusehen hat. Die Demonstration einer angemessenen Erfüllung von Anforderungen dient aber nur dazu, den kindlichen Erzähler wieder ins Spiel zu bringen und seinen nächsten Beitrag zu erleichtern. Die Beiträge des Kindes werden folglich systematisch eingebettet in ein übergreifendes Netz narrationsspezifischer Erwartbarkeiten, wobei die kindlichen Beiträge zum Teil durch den erwachsenen Zuhörer jene *Überbewertung* erfahren, die sie als funktionale Bausteine zur Konstituierung des narrativen Diskurses erscheinen lassen. Es zeigt sich überdies, daß die Aktivitäten des erwachsenen Zuhörers systematisch abgestimmt werden auf ein unterstelltes Fähigkeitsniveau des kindlichen Erzählers. Auf diese Weise wird eine entwicklungsrelevante *Attribuierung* kindlicher Fähigkeitsniveaus in der Interaktion manifest.

Damit ist deutlich gemacht, daß die Aktivitäten des Zuhörers nicht nur interaktive Funktionen erfüllen, sondern daß sie gleichzeitig auch funktional sind für den Erwerb und die Entwicklung von Diskursfähigkeiten (im Sinne der Anforderung, Überbewertung, Demonstration und Attribuierung). Wir finden damit eine spezifische Doppelfunktionalität der Zuhöreraktivitäten im Hinblick auf interaktions- und entwicklungsorientierte Anforderungen¹¹². Wie im folgenden gezeigt wird, läßt sich diese Doppelfunktionalität der Zuhöreraktivitäten auch auf der Ebene der Formen nachweisen.

13.5 Formen

Das oben angesprochene Zusammenspiel zwischen interaktiver und entwicklungsorientierter Funktionalität zeigt sich auf der Ebene der Formen,

¹¹² Im Zusammenhang mit der Erklärung der Wirksamkeit der Interaktionsmuster werden wir auf diese Doppelfunktionalität zurückkommen und sie auch graphisch illustrierten (siehe Kap. 15, Fig. 19)

insofern die Formenebene auf ihre spezifische Art einige der in der Mittel-Analyse gefundenen Systematizitäten wieder aufnimmt und erweitert.

In den Einzelanalysen (siehe Kap. 10.2) wurde nachgewiesen, in welcher Weise die beschriebenen formalen Elemente in den Zuhöreräußerungen dem Ausdruck der jeweils mit dem korrespondierenden Mittel gegebenen narrativen Funktion dienen. Hier war also zunächst die interaktive Funktionalität der Formen, ihr Beitrag zur Erfüllung der unterschiedlichen Mittel und Jobs im Rahmen der gemeinsamen Aktivität „Erzählen“ in den Mittelpunkt gerückt. Aus der Altersspezifik und der Art der Zuhöreraktivitäten ist darüberhinaus ihre entwicklungsorientierte Funktionalität abzuleiten.

Die Varianz der Zuhörerformen gemäß dem Alter der kindlichen Gesprächspartner ist in ihrem Ausmaß und ihrer Systematizität sowie angesichts des Alters der beteiligten Kinder zunächst hochgradig überraschend. Sie betraf im wesentlichen die Attribuierung altersspezifischer kindlicher Kompetenzniveaus in verschiedenen Bereichen sowie altersorientierte Grade der Direktheit in der Explizierung des steuernden Elementes der entsprechenden Mittel. Bezogen auf das im Zusammenhang mit der Mittel-Analyse gefundene Funktionsgefüge nehmen die Ergebnisse der Formen-Untersuchung also die funktionalen Elemente „Anforderung“ und „Attribuierung“ wieder auf und entwickeln sie fort.

Die beiden übrigen Funktionselemente, die abkürzend „Demonstration“ und „Überbewertung“ genannt wurden, können auf der Formenebene dagegen nicht zum Tragen kommen: Die Demonstration kindlicher Anteile an der Erledigung der Jobs durch den erwachsenen Zuhörer führt ja bereits zu zuhörerspezifischen Ausprägungen (im Unterschied zu erzählerspezifischen) der Mittel. So können die Formen der ZuhörerInnen im allgemeinen nicht übernommen werden.

Entsprechend kann die „Demonstration“ (so wird's gemacht) keinesfalls auf der Formenebene operieren, sondern nur auf der globalstrukturellen Ebene der Jobs¹¹³. Die strukturelle Anforderung an das Kind würde expliziert heißen: Dieser Teil der globalen Strukturaufgaben muß jetzt erledigt werden, aber nicht: Diese Form sollst du benutzen.

Die „Überbewertung“ betrifft die nachträgliche Transformation von Lokalität in Globalität durch den Zuhörer. Hier geht es also auch um eine Vari-

¹¹³ Das gilt zumindest für die Satzebene, die ja Grundlage unserer Formen-Analyse ist, und für die speziell betrachteten Elemente dieser Satzformen, die dem Ausdruck der jeweiligen narrativen Funktion dienen. Im lexikalischen Bereich könnte es durchaus anders sein: Hier könnten ZuhörerInnen „treffende“ Bezeichnungen anbieten, die dann vom Kind übernommen werden.

anz in funktioneller Richtung auf der Mittel- und nicht auf der Formen-Ebene¹¹⁴.

Eine genauere Betrachtung der Funktionalität der Altersvarianz in den Zuhörer-Formen zeigt generell, daß ihre Wirkung – sowohl in interaktiver wie in entwicklungsrelevanter Hinsicht – auf die kindlichen Mittel und nicht auf die Formen der Kinder orientiert ist. Die Anpassung der sprachlichen Formen Erwachsener an das Entwicklungsniveau der kindlichen Gesprächspartner operiert also generell auf der pragmatischen Ebene der Mittel. Sie unterstützt einige der Funktionen, die auch die altersorientierten Mittel der Erwachsenen bereits ausüben. Ihre Funktionalität kann nicht bezogen auf die sprachlichen Formen der Kinder gedeutet werden. Diese Beobachtung hat bei der Einordnung der Ergebnisse aus der Tageprogression (siehe Kap. 11.3) eine wichtige Rolle gespielt.

Im Zusammenhang mit der Anforderung liefern die Befunde der Formen-Analyse eine Erweiterung bereits bekannter Befunde aus der Mittel-Analyse: Bei den Formen finden wir, daß steuernde Mittel prinzipiell formal umso expliziter und damit direkter gestaltet werden, je jünger die Kinder sind.

Die entwicklungsfördernde Funktion liegt auf der Hand: Die explizitere, direktere Form birgt weniger Anlaß für Nicht- oder Mißverstehen bzw. Nicht-Beachten und enthält gleichzeitig mehr Hilfen – Vorgaben – für das Kind. Sie stellt also die effektivere Form der Steuerung dar. Außerdem konstituiert sie – interaktiv gesehen – einen Interaktionsrahmen, der weniger locker und unverbindlich ist. Auch damit sind die Möglichkeiten für das Kind, andere als die geforderten Aktivitäten durchzusetzen, stärker eingeschränkt. Das "Nicht-Wollen" ist also vom „Nicht-Können" klarer unterscheidbar. In dieser rahmensetzende Funktion liegt auch der Grund dafür, daß die entsprechenden Formen bei älteren Kindern, die dieser effektiven Hilfe nicht mehr bedürfen, allenfalls noch der formellen Situation vorbehalten sind.

Die Attribuierung eines bestimmten Kompetenzniveaus durch Elemente der Form führt die Beobachtungen aus der Mittel-Analyse weiter, indem hier nicht nur diskursrelevante Fähigkeiten im engeren Sinn als noch nicht vorhanden definiert, sondern auch z.B. Niveaus institutionellen Wissens sprachlich als vorhanden unterstellt werden (siehe Kap. 10.2.1). Es wurde u.a. beschrieben, wie ZuhörerInnen nur gegenüber 14jährigen durch die

¹¹⁴ Allenfalls hätte man eine größere formale Explizierung der Globalität in den Formen gegenüber jüngeren Kindern erwarten können. Das wäre dann aber eher ein Befund aus dem Bereich "Grade der Direktheit in der Steuerung". Außerdem findet sich bei den Formen des Abschließens gerade das Gegenteil: Globalität wird gegenüber jüngeren Kindern – entsprechend deren eigenen Produktionen – formal weniger herausgestellt.

Fragepartikel „eigentlich“ eine bestimmte Erwartung unterstellen, die einem entsprechenden Niveau institutionellen Wissens entspricht.

Die altersorientierten Zuhörer-Formen zeigen also, wie im Rahmen einer allgemeineren Entwicklungsorientierung Fähigkeitsniveaus durch sprachliche Formen manifest gemacht werden. Diese Manifestation legt die Erwartbarkeit eines bestimmten Niveaus fest. Ist es beim jeweiligen kindlichen Gesprächspartner erreicht, verhält sich die Form interaktiv angemessen im Rahmen des Prinzips *recipient design*. Ist das entsprechende Niveau beim kindlichen Partner noch nicht erreicht, manifestiert die Form eine entsprechende Erwartung und konstituiert damit die Grundlage und die Notwendigkeit zum Erwerb.

Am Beispiel des von ZuhörerInnen gegenüber 14jährigen benutzten „eigentlich“ läßt sich dieser Zusammenhang gut illustrieren: Wenn das am Gespräch beteiligte Kind aufgrund seines Wissensniveaus tatsächlich die Erwartung hat, daß der Fragende eigentlich die Antwort auf seine Frage wissen müßte, verhält sich die Form interaktiv notwendig gerade dazu. Wenn das Kind diese Erwartung jedoch nicht hat, tritt der "entwicklungsrelevante" Fall ein: Dann nämlich signalisiert das „eigentlich“ just jene Erwartung und damit jenes Wissen, daß das Kind von sich aus noch nicht hatte.

Auf den hier sowohl auf Mittel- als auch auf Formenebene deutlich werdenden Zusammenhang zwischen Interaktion und Entwicklung verweisen auch frühere Befunde zum Nachweis der entwicklungsorientierten Funktionalität der Mutter-Kind-Interaktion aus der Forschung zum frühkindlichen Spracherwerb, obgleich dieser Zusammenhang dort bislang in der Regel nicht als das zentrale Explanandum behandelt worden ist. Im folgenden Kapitel werden diese Befunde aufgegriffen und die von uns beschriebenen entwicklungsrelevanten Funktionsweisen in terminologischer Anlehnung an Bruner als Bestandteile eines generellen *discourse acquisition support system* (DASS) ausgewiesen (siehe Kap. 14). In einem nächsten Schritt wird dann der mit DASS implizierte Zusammenhang von Interaktion und Entwicklung in systematischer Weise expliziert (siehe Kap. 15).

14 Empirische Evidenz für ein Discourse Acquisition Support System

Unbeschadet der bekannten Unterschiedlichkeit grundsätzlicher Erklärungsmodelle für den menschlichen Spracherwerb (nativistisch vs. sozial konstituiert, autonom vs. integriert in andere Entwicklungsbereiche etc.; vgl. u.a. Miller / Weissenborn 1991), war und ist eines innerhalb der verschiedenen Ansätze unstrittig: Verbale Interaktion mit dem Kind und in der sozialen Umgebung des Kindes ist eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Entwicklung von Sprache.

Dazu kommt, daß der überwiegende Anteil der Spracherwerbsdaten, die wir weltweit benutzen – zumindest im Fall der (am häufigsten untersuchten) jüngeren Kinder – zur Klasse der sogenannten spontanen Produktionsdaten gehören dürfte; d.h. diese Daten sind in Interaktion mit einem Erwachsenen oder – seltener – mit einem anderen Kind entstanden.¹¹⁵

Oft wurde und wird diese interaktive Konstituiertheit der natürlichen Spracherwerbsprozesse und entsprechender Spracherwerbsdaten schlicht nicht beachtet:

„The child was studied as a lone agent mastering the world on his own.“ (Bruner 1986:75).

Manchmal wird die Interaktion als Nährboden des Spracherwerbs und als Einflußgröße für die jeweils vorliegenden Daten aber auch in den Blick genommen. Allerdings wird über ihre Funktion dann allenfalls gemutmaßt, wie das folgende Beispiel mit Bezug auf die Entwicklung narrativer Fähigkeiten zeigt:

„The listeners also contributed to Abe`s stories by asking questions and encouraging him to continue with the story. [...] Abe typically responded in an appropriate fashion to his listeners` queries. It seems likely that the listeners` queries may have alerted Abe to the types of content that he was omitting in his fantasy narratives, and so may have contributed to his later tendency to include such information in the absence of direct requests for it by the listeners.“ (Kuczaj / McClain 1984:144)

Zwar haben sich im Bereich des frühkindlichen Spracherwerbs insbesondere die sogenannte Input-Forschung und in der Folge auch andere Ansätze

¹¹⁵ Auch experimentelle Daten sind im allgemeinen interaktiv konstituiert. Allerdings bemüht man sich hier um eine Kontrolle dieses Faktors.

(s.u.) ausführlicher mit der sprachlichen Umgebung des Kindes befaßt. Das geschah aber sehr lange in theoretischer Relation zur nativistischen Hypothese. Mit anderen Worten, fokussiert wurde nicht auf die Dynamik der Interaktion mit dem sprechenden Kind, sondern auf eine Art strukturellen Vergleich zwischen Äußerungsformen, die an das Kind gerichtet werden und solchen, die Kinder entsprechenden Alters produzieren.

Mit der „pragmatischen Wende“ in der Linguistik gab es dann natürlich – wie wir oben (siehe Kap. 3) ausführlicher gezeigt haben – mehr und mehr Studien, die über grammatische Fragestellungen hinausgingen und kindliche Daten im Sprechaktformat oder schon im Hinblick auf sequentielle Strukturen, z.B. Frage-Antwort-Sequenzen (Shatz / McCloskey 1984) oder Nebensequenzen (Garvey 1979b), untersuchten. Hier ist aber allenfalls der Gegenstandsbereich interaktiv bestimmt, und es wurde in der Regel nicht nach dem Einfluß gefragt, den interaktive Strukturen auf Erwerbsprozesse haben könnten.

Wir wollen im folgenden etwas ausführlicher auf die oben erwähnten Untersuchungen eingehen, die Voraussetzungen und Bedingungen des frühkindlichen Spracherwerbs in der sozialen Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen zu rekonstruieren versuchen (*Social Interaction Approach*, „Soziale Konstitutionshypothese“; vgl. als Überblick Wells (ed) 1981; Bruner 1985b; Haslett 1987; Miller / Weissenborn 1991; Meng 1994), weil diese Untersuchungen für die theoretische Erklärung unserer Befunde besonders einschlägig erscheinen. Dabei lassen sich im wesentlichen drei Forschungsrichtungen unterscheiden:

- Untersuchungen zur Struktur des sprachlichen *Input*, den das sprachlernende Kind in der Regel durch die Mutter erhält (*Mothers' Speech Research, Baby Talk, Motherese*),
- Untersuchungen zur Art der *Einpassung* des sprachlichen Input in den jeweiligen *situativen Kontext* (*Fine Tuning, Adjustment*) sowie
- Untersuchungen zur Natur der (frühen) *Interaktionsroutinen* zwischen Mutter und Kind und den dort erfolgenden *Hilfestellungen* des Erwachsenen für den Spracherwerb des Kindes (*Interaction Format, Scaffolding*).

Diese Dreiteilung gibt in etwa die Entwicklung der Forschung innerhalb der letzten ca. 20 Jahre wieder. Bei den ersten Inputforschungen der späten 60er und frühen 70er Jahre handelt es sich um Studien, die die Struktur der Äußerungen der Mutter auf der Basis isolierter Vorkommen und nach Maßgabe syntaktisch-quantifizierbarer Kategorien zu bestimmen versuchten (s.o.). Im Sinne einer Weiterentwicklung dieser inzwischen in ihrer Stoßrichtung als überholt anzusehenden Studien treten ab ca. Mitte der 70er Jahre vermehrt Untersuchungen auf, die bei der Analyse des Input den

jeweiligen situativen Kontext der Äußerungen der Mutter einbeziehen und dabei besonders die fein-abgestimmte Einpassung dieser Äußerungen in den jeweiligen situativen Kontext betonen (Snow 1977b gibt einen kritischen Überblick über die frühen Inputstudien und die in der Folge einsetzende Umorientierung; vgl. auch Garton 1992 sowie Snow 1994, siehe auch Kap. 2).

Im engeren Sinne einschlägig sind jedoch erst diejenigen Untersuchungen, die sich mit dem zunächst nur aufgrund der relativen Unergiebigkeit der Analyse isolierter Äußerungen in den Blick geratenen „Kontext“ mit dem Ziel beschäftigen, auf die Interaktion zwischen Mutter und Kind als ein für sich genommen relevantes Forschungsthema aufmerksam zu machen.

Hier sind vor allem die für die Entwicklung des Forschungsgebietes einflußreichen Arbeiten von Bruner und Mitarbeitern zu nennen, die sich thematisch auf den Übergang von der vorsprachlichen zur sprachlichen Interaktion konzentrieren. Zentral für diese Arbeiten ist das Konzept des *Language Acquisition Support System (LASS)*. Dieses Konzept wird im folgenden stellvertretend für solche Untersuchungen skizziert, die die (frühe) Mutter- bzw. Erwachsenen-Kind-Interaktion unter dem Aspekt ihrer Relevanz für den kindlichen Erwerb sprachlicher und anderer Fähigkeiten zum Thema gemacht haben (siehe Kap. 14.1).

Dabei gilt es jedoch von vornherein zu berücksichtigen, daß insbesondere bei Bruner einer Vielzahl von Darstellungen der konzeptionellen Programmatik eine geringere Anzahl empirisch-materialer Studien gegenübersteht, die zudem auf vergleichsweise schmaler Datenbasis angelegt sind. Das legt insgesamt gesehen den Eindruck exemplarischer, zuweilen fast anekdotischer Illustrierungen theoretischer Hypothesen nahe. Nicht nur, wenn man die für die hier vorgelegten Untersuchungen maßgeblichen methodologischen und methodischen Prinzipien zugrundelegt¹¹⁶, muß man also konstatieren, daß ein im strikten Sinn *empirischer* Nachweis der Wirksamkeit von LASS noch aussteht. Das betrifft sowohl eine vergleichbar feinanalytische Rekonstruktion konkreter Muster der frühen Mutter-Kind-Interaktion als auch eine vergleichbar oberflächen- bzw. performanzorientierte Vorführung der Wirksamkeit dieser Muster. Schlaglichtartig zeigt sich das an der von Bruner eingeführten, in der Literatur immer wieder aufgegriffenen Metapher des *scaffolding*.

¹¹⁶ Erinnert sei an das für unser Beschreibungsmodell konstitutive Empirieverständnis der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (siehe Kap. 6) und an das Design unserer empirischen Erhebungen, das eine Kombination von Querschnitt- und (Mikro)Längstschnittanalysen ermöglicht (siehe Kap. 4). Vgl. auch entsprechende Postulate in der Literatur, z.B. die „methodological choices“, auf die bei Camaioni / De Castro Campos / De Lemos hingewiesen wird (1984:103ff); vgl. auch schon Ochs 1979.

Wir widmen der Darstellung dessen, was sich hinter diesem schillernden Begriff verbirgt, einen gesonderten Abschnitt, weil sich auf diese Weise die oben angesprochenen Parallelen, aber auch der mit unseren Analysen ermöglichte Zugewinn übersichtlich darstellen lassen. Das Stichwort *scaffolding* erlaubt es zudem, auch auf andere für uns unmittelbar einschlägige Ergebnisse aus dem Forschungsfeld kurz hinzuweisen, die sich mit dem Einfluß des Zuhörerverhaltens auf die Erzählentwicklung beschäftigen (siehe Kap. 14.2).

Die in Bruners Arbeiten und vergleichbaren Untersuchungen vorgestellten Befunde verlangen darüberhinaus – wie oben bereits angedeutet – eine originär *interaktionstheoretische* Fundierung, d.h. eine dort nicht erfolgte Explikation des schwierigen Spannungsverhältnisses von Interaktion und Entwicklung (dazu siehe Kap. 14.3).

14.1 Das „Language Acquisition Support System (LASS)“

Auf den ersten Blick erscheinen die von Bruner zum Thema *Spracherwerb* vorgestellten Untersuchungen und Überlegungen¹¹⁷ als ein Versuch zur empirischen Einlösung einer sprachphilosophischen Programmatik, wie sie als solche erstmalig in den „Philosophischen Untersuchungen“ Wittgensteins in Erscheinung tritt. In dieser Programmatik ist die Bezugnahme auf den Spracherwerb bereits enthalten. Wittgenstein führt den für seine Konzeption zentralen Begriff des „Sprachspiels“ nicht zufällig zur Bezeichnung der Spiele ein,

„mittels welcher Kinder ihre Muttersprache erlernen“ (1982:7).

Dieser Begriff hebt bekanntlich hervor, daß Sprache niemals isoliert, sondern stets im Zusammenhang mit „Tätigkeiten, in denen sie verwoben ist“, auftritt. Auf dieses Ganze soll die Aufmerksamkeit gelenkt werden; denn die Sprache ist stets in derartige, als Funktionszusammenhänge vorzustellende Sprachspiele eingelassen. Deshalb schließlich heißt

„eine Sprache vorstellen (...), sich eine Lebensform vorstellen“. (Wittgenstein 1982:§19; vgl. auch §23).

¹¹⁷ Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die so gut wie ausschließlich in Aufsatzform etwa von Mitte der 70er bis Mitte der 80er Jahre zahlreich erschienenen, sich oftmals überschneidenden Publikationen (Bruner 1987 liefert eine Zusammenstellung und Überarbeitung einiger dieser Arbeiten).

Insbesondere die Arbeiten von Bruner haben vor Augen geführt, wie man diesen Gedanken für die Beantwortung der Frage nach jenen Sprachspielen fruchtbar machen kann, „mittels welcher Kinder ihre Muttersprache erlernen“. Die in diesen Arbeiten immer wieder in den Mittelpunkt gerückten Interaktionsroutinen der frühen Mutter-Kind-Dyade, sogenannte „Formate“, lösen die Vorstellung solcher für den Spracherwerb zentraler Sprachspiele unmittelbar ein. In der Beschreibung etwa der wechselseitigen Vergewisserung von Aufmerksamkeit (vgl. Bruner 1978b), der Herstellung geteilter Referenz (vgl. Ninio / Bruner 1978), einfacher Geben- und Nehmen-Spiele und anderer ausgebauter Kommunikationsroutinen zwischen Mutter / Bezugsperson und Kind (vgl. Ratner / Bruner 1978; Bruner / Sherwood 1976) werden interaktive Funktionszusammenhänge thematisiert, die auf jenes „Ganze“ (der Sprache und der mit ihr verwobenen Tätigkeiten) zielen, auf das in Wittgensteins Konzept der Sprachspiele fokussiert wird. Und es zeigt sich – wie die Beispiele schon vorwegnehmen –, daß solche interaktiven Funktionszusammenhänge keineswegs auf die Verwendung von Sprache angewiesen sind. Sprache erscheint vielmehr als ein erst im Lauf der Entwicklung hinzukommender *Gast*, der in para- und nonverbalen Erscheinungsformen z.T. seine Vorläufer hat.

Der Beginn der Verwendung von Sprache wird bei Bruner entsprechend erläutert mit Hinweis auf bereits etablierte „routinemäßig wiederholte Interaktion, in welchen ein Erwachsener und ein Kind miteinander gewisse Dinge tun“ (1987:114). In solchen „standardisierten Interaktionsmustern“, die als ein „regelgebundener Mikrokosmos“ (1985b:39) für die Beteiligten „feste Rollen enthalten“ (1987:103), erfüllen zunächst eben nichtsprachliche Formen die eingespielten Funktionen. Nach und nach dienen neue sprachliche bzw. vorsprachliche Formen dann dazu, die alten Funktionen auf eine neue Weise zu erfüllen und zugunsten komplexerer und voraussetzungsreicherer Formate zu verändern:

„What emerges next suggests that new forms of communication emerge initially to fulfill old functions, and then bring new functions with them“. (Bruner 1978b:71)

Die Rekonstruktion der *interaktiven* Voraussetzungen des Spracherwerbs führt bei Bruner zur Fokussierung auf die besondere Rolle des erwachsenen Interaktionspartners. Die asymmetrische Verteilung der Fähigkeiten der beteiligten PartnerInnen schlägt sich in den untersuchten Dyaden in einer Weise nieder, die für den kindlichen Spracherwerb als höchst funktional angesehen wird. „Scaffolding“ ist dafür das einschlägige Stichwort¹¹⁸.

¹¹⁸ Wir kommen darauf im folgenden Abschnitt gesondert zurück (siehe Kap. 14.2).

Damit sind – allgemein gesagt – Aktivitäten des erwachsenen Interaktionspartners gemeint, die sich daraus erklären lassen, daß der Erwachsene das bestehende Kompetenzgefälle zugunsten eines gemeinsamen Interaktionserfolges auszugleichen versucht. Beobachtungen zur Eigenständigkeit und Systematik dieser Aktivitäten sowie Forschungsergebnisse, die die sensible Feinabstimmung der Aktivitäten des Erwachsenen im Hinblick auf einen antizipierten Entwicklungsstand des kindlichen Gegenübers betonen („finetuning“), haben Bruner schließlich dazu bewogen, von einem „Language acquisition support system“ (LASS) zu sprechen (vgl. Bruner 1987:32)¹¹⁹. Dieses System steht für die Gesamtheit der im „Mikrokosmos“ der Mutter-Kind-Interaktion (1987:103; 1985b:39), den sogenannten Formaten, verankerten interaktiven Voraussetzungen des Spracherwerbs. Ohne ein solches Hilfssystem, so Bruners resumierende Feststellung, könne keine angeborenen Spracherwerbsdisposition Chomskyscher Prägung (Language acquisition device (LAD)) wirksam werden. Nur das Zusammenwirken von LASS und LAD ermögliche den Spracherwerb (vgl. Bruner 1985b:32):

„I see it [LASS, H.H. / U.Q.] as a counterpart to some sort of language acquisition device (LAD). LAD is what makes it possible for the child to master the constitutive rules of his native language without a sufficient sample of instances to support his inductive leaps [...] the function of LASS is to assure that input will be acceptable to the recognition of LAD however those recognition routines may eventually be described“ (Bruner 1975b:28).

14.2 Scaffolding

Die Metapher des *scaffolding* bringt, zum Ausdruck, daß der kommunikativ kompetentere Interaktionspartner in systematischer Weise seine größeren Fähigkeiten nutzt, um eine Interaktionsebene herzustellen, an der teilzuhaben dem Kind allein vermöge seiner eigenen Fähigkeiten nicht möglich wäre. Der Erwachsene ermöglicht also dem Kind die Teilnahme an sprachlicher und vorsprachlicher Interaktion. Auf diesen Sachverhalt und die verschiedenen Aspekte des *Wie* macht der Terminus „scaffolding“ aufmerksam:

„I have used the expression *scaffolding* to characterize what the mother provides on her side of the dyad in one of the regularized formats – she reduces the degrees of freedom with which the child has to cope, concentrates his attention into a manageable domain, and provides models of

¹¹⁹ Anfänglich spricht Bruner auch von einem „language assistant system“ (Bruner 1981a:45ff).

the expected dialogue from which he can extract selectively what he needs for filling his role in discourse. But she also does two other things as well. One of them is properly called „extension“. It consists in her extending the situations in which and the functions for which different utterances or vocalizations can be used...

Finally, the mother plays the role of communicative ratchet: once the child has made a step forward, she will not let him slide back. She assures that he goes on with the next construction to develop a *next* platform for his *next* launch ...

She is a guardian of newly conformed communicative hypotheses: a very crucial role.“ (Bruner 1978c:254f)

In einer Vielzahl von Untersuchungen, insbesondere zu aufgabenbezogenen Diskursen, konnte inzwischen plausibel gezeigt werden, in welcher Weise das, was die Mutter (bzw. der kompetentere Interaktionspartner) von ihrer (bzw. seiner) Seite aus zur Interaktion beisteuert, die kindlichen Züge erleichtert und unterstützt.

Neben den empirischen Studien von Bruner und Mitarbeitern (vgl. etwa Bruner / Sherwood 1976; Sylva / Bruner / Genova 1976; Ratner / Bruner 1978; Ninio / Bruner 1978; Wood / Bruner / Ross 1976; Scaife / Bruner 1975; Bruner 1975b; Wood 1980) sind hier vor allem empirische Studien zu nennen, die durch eine in den 80er Jahren vermehrt zu beobachtende Wiederentdeckung und Neurezeption Wygotskys geprägt sind (vgl. als Überblick z.B. die Sammelbände von Rogoff / Wertsch 1984; Hickmann 1987).

Diese Studien beschäftigen sich – inspiriert durch das Wygotskische Konzept der „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ – speziell mit solchen Erwachsenen-Kind-Interaktionen, in denen die gemeinsame Lösung eines Problems bzw. einer Aufgabe oder Instruktion im Mittelpunkt steht, die das Kind allein nicht zu bewältigen vermag. Dabei beziehen sie sich auf Hilfestellungen und Unterstützungen des erwachsenen Interaktionspartners, um das Erlernen klar abgegrenzter Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten (etwa ein Puzzle zusammensetzen oder eine Figur aus Bauklötzen nachzubauen) in der Dynamik seiner Entstehung gewissermaßen mikrogenetisch bzw. prozeßanalytisch nachzeichnen zu können (vgl. z.B. Wertsch / McNamee / McLane / Budwig 1980; Wertsch / Hickmann 1987 und mit Bezug auf Kind-Kind-Dyaden z.B. Anderson / Clark / Mullin 1994).¹²⁰

Zu diesem letztgenannten Spektrum empirischer Studien gehören auch solche Arbeiten, die die Entwicklung der *Erzählfähigkeiten* auf dem Hintergrund der Interaktion zwischen kindlichem Erzähler und erwachsenem

¹²⁰ Für den deutschsprachigen Raum wären hier z.B. die Arbeiten von Martens und Giesecke (Giesecke / Martens 1977; Giesecke 1979; Martens (ed) 1979) zu nennen, die ebenfalls aufgabenbezogene Instruktionssituationen empirisch analysieren, um die entwicklungsbezogene Relevanz „sozialisatorischer Interaktion“ zu beschreiben (vgl. ähnlich auch Jochens 1979).

Zuhörer zu erklären versuchen und sich dazu in entwicklungstheoretischer Hinsicht ebenfalls auf Wygotskis „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ berufen (vgl. entsprechende Hinweise etwa bei McNamee 1987: 290ff; McCabe / Peterson 1991:221f; 250; Miller et al. 1990:294f; Meng 1989:26). Dabei wird allerdings nicht nur auf die Aktivitäten erwachsener ZuhörerInnen fokussiert, sondern allgemein auf Erzählsituationen, die in der Umgebung des Kindes, mit oder ohne aktiver Beteiligung des Kindes als ErzählerIn oder ZuhörerIn, stattfinden, sei es in der Interaktion unter *peers* (vgl. z.B. Preece 1992; Bokus 1992) oder im Rahmen informeller, alltäglicher familiärer Interaktionen (etwa beim Essen: vgl. dazu z.B. Snow / Dickinson 1990; Blum-Kulka / Snow 1992).

McCabe / Peterson (1991) sprechen in diesem Zusammenhang vom „social interactionist account of narrative development“, weisen allerdings darauf hin, daß dieser Ansatz bisher kaum auf breiter empirischer Basis überprüft worden ist:

„In reviewing the previous work in this area, an exclusive focus on very young children, often observed at a single point in time interacting with their mothers, and very small sample sizes severely curtail the extent to which a social interactionist account of the development of personal narrative structure has been provided.“ (McCabe / Peterson 1991:224)¹²¹

Die von uns vorgelegten Untersuchungen gehen über diesen Forschungsstand sowohl aufgrund ihrer aufwendigen Anlage der Datenerhebung als auch aufgrund ihres methodischen Vorgehens hinaus. Das betrifft schon das Alter der kindlichen ErzählerInnen: Die o.g. Studien untersuchen Zuhöreraktivitäten zumeist gegenüber kindlichen ErzählerInnen im Alter von 2 bis 3 Jahren, in einem Alter also, in dem die unterstützende und helfende Rolle des Erwachsenen aufgrund der zu erwartenden Charakteristika im Erzählverhalten der Kinder auf der Hand liegt.

Hinzu kommt, daß unsere Mehrfacherhebungen an drei aufeinander folgenden Tagen entwicklungsrelevante Lerneffekte bis zu einem gewissen Grad tatsächlich empirisch rekonstruierbar machen (siehe Kap. 11). Schließlich wird mit der Orientierung an der *scaffolding*-Metapher in erster Linie auf entwicklungsrelevante Funktionen der Aktivitäten der Mutter bzw.

¹²¹ Die Autorinnen ziehen mit Bezug auf diesen für unsere Studie zentralen Forschungsbereich also ein ähnlich negatives Fazit (noch zu Beginn der 90er Jahre), wie wir es mit Bezug auf das breitere Forschungsfeld der Diskursentwicklung zu Beginn der 80er Jahre zu ziehen hatten (siehe Kap. 3.5).

des Erwachsenen und weniger auf konkrete Aspekte dieser Aktivitäten selbst abgehoben¹²².

Ein besonders gutes Beispiel dafür liefern die Studien von McNamee (1979; 1987). Sie kommen von ihrem entwicklungstheoretischen Konzept dem Grundgedanken unserer Studie sehr nahe, gehen im empirischen und methodischen Bereich aber gleichwohl deutlich andere Wege, insofern z.B. die ZuhörerInnen mit konkreten Instruktionen im Hinblick auf die Art ihrer Fragen und Reaktionen versehen wurden. Das schränkt die Dynamik und die Vielfalt der Interaktionsmuster von vornherein ein und entzieht sie damit der Analyse. Daran kann man sehen, daß die Zuhöreraktivitäten hier gar nicht für sich genommen interessieren, sondern von vornherein nur unter dem Aspekt ihrer entwicklungsorientierten Wirksamkeit. Mit diesem alleinigen Fokus auf die entwicklungsorientierte Wirksamkeit verstellt man sich aber die Möglichkeit einer Erklärung dieser Wirksamkeit, insofern diese nämlich in der interaktiven Funktionalität der entsprechenden Aktivitäten zu suchen ist.

Was in dieser Studie exemplarisch zum Ausdruck kommt, ist die Unterschätzung bzw. Nicht-Beachtung der in unserer Studie systematisch durchgehaltenen Unterscheidung zwischen Interaktionsmustern bzw. den Aktivitäten der Erwachsenen einerseits und einer möglichen entwicklungsrelevanten Funktionalität dieser Muster bzw. Aktivitäten andererseits. Und genau das hat weitreichende Auswirkungen für die Explikation des Zusammenhangs von Interaktion und Entwicklung, insofern die *interaktive* Funktionalität der Zuhörerzüge in der Regel empirisch unbeachtet und entsprechend theoretisch als ein grundlegender Erklärungsfaktor außer acht bleibt (dazu siehe Kap. 14.3; 15.1).

Die folgende Darstellung einiger relevanter Aspekte des *scaffolding* soll deshalb in erster Linie zeigen, daß die von uns nachgewiesenen Funktionsweisen der Interaktionsmuster zwischen erwachsenen ZuhörerInnen und kindlichen ErzählerInnen gewissermaßen ihre empirischen Vorläufer in den Funktionsweisen der Interaktionsmuster der frühen Mutter-Kind-Interaktion besitzen. Die *Erklärung* der Wirksamkeit dieser Funktionsweisen muß demgegenüber jedoch eigenständig vorgenommen werden.

Ein basaler Aspekt des *scaffolding* besteht darin, daß die Aktivitäten des kompetenteren Interaktionspartners dazu eingesetzt werden, die Aufmerksamkeit des kindlichen Gegenüber auf bestimmte Dinge, Sachverhalte, Ereignisse und/ oder Handlungen zu fokussieren (vgl. Bruner 1977; vgl. als Überblick Schaffer 1977). Der Bereich des für das Kind jeweils Möglichen an interaktiven Folgezügen wird damit zugleich auf wirksame und kommu-

¹²² Eine Ausnahme stellen diesbezüglich die Untersuchungen von Meng dar, innerhalb derer verschiedene Zuhöreraktivitäten systematisch klassifiziert werden (dazu siehe Kap. 10).

nikativ effektive Weise eingeschränkt (zur Funktion der Limitierung von Möglichkeiten vgl. Bruner 1975b:12). Dieser mit Blick auf Formate der frühen Mutter-Kind-Interaktion beschriebene Mechanismus findet sich in der Interaktion zwischen erwachsenem Zuhörer und kindlichem Erzähler unter dem o.g. Aspekt der *Anforderung* wieder: Die vom Zuhörer etablierten Zugzwänge lenken das Kind unter Ausschluß bzw. Erschwerung anderer Fortsetzungsmöglichkeiten zugunsten einer kommunikativ effektiven Abwicklung – in unserem Fall – der Erzählinteraktion. Was in frühkindlichen Dialogen auch vom Erwachsenen häufig noch durch non-verbale oder paraverbale Mittel erreicht wird (Blickrichtung, Bewegung von Objekten, Stimmhöhe), wird in der Interaktion mit älteren Kindern durch den Einsatz der beschriebenen diskursstrukturellen Regularitäten bewerkstelligt.

Im engeren Sinne der Metapher des *scaffolding* ist davon die Rede, daß der Erwachsene mit seinen Aktivitäten einen Rahmen bzw. ein Grundgerüst etabliert, innerhalb dessen bzw. auf dem sich die kindlichen Beiträge als Bausteine zu einem die Einzelbeiträge übersteigenden Muster definieren lassen (vgl. Bruner 1975a:277; Bruner 1978b:75; Wood / Bruner / Ross 1976). Dieser Aspekt wird zuweilen auch schon mit dem Begriff des Interaktionsformats erfaßt (vgl. Bruner 1981a: 44; vgl. auch schon den Formatbegriff bei Garvey 1974 und dazu Bruner 1975a:264). Er macht darauf aufmerksam, daß der Erwachsene über die gesamte Phase der Interaktion die jeweils gültigen Implikationen des Handlungsmusters vertritt, die das Kind allein oftmals nicht durchzuhalten vermag (vgl. Kaye / Charney 1980). Diese Funktion des Gerüstbaus, wie sie wiederum mit Bezug auf frühe Mutter-Kind-Interaktionen beschrieben wurden, zeigt sich in unseren Befunden mit Bezug auf die Setzung insbesondere der globalen Anforderungen durch den Zuhörer: Diese Anforderungen bieten die Gewähr dafür, daß die globalen narrativen Strukturereignisse in der Interaktion wirksam werden und bleiben (siehe Kap. 13.1).

Ein weiterer Aspekt des *scaffolding* ist darin zu sehen, daß die Aktivitäten des Erwachsenen eine Stellvertreterfunktion erfüllen, insofern sie Modelle anbieten und etablieren, an denen sich das Kind in seinen eigenen Aktivitäten orientieren kann (vgl. z.B. Bruner 1978c: 254; 1986: 75). Für diese Stellvertreterfunktion, wie sie wiederum mit Blick auf frühe Mutter-Kind-Interaktionen beschrieben worden ist, haben wir ein unmittelbares empirisches Äquivalent auch aus der späteren Erzählinteraktion gefunden: Der erwachsene Zuhörer *demonstriert* zuweilen durch die *Übernahme* eines kindlichen Zuges die Erfüllung seiner Anforderung und bietet dem kindlichen Erzähler damit ein Modell zur Vervollständigung bzw. Nachahmung an (siehe Kap. 13.2).

Ein besonders prominenter Aspekt besteht ferner darin, daß der kompetentere Interaktionspartner den Beiträgen seines Partners generell kommunikative Funktionen unterstellt. Das zeigt sich z.B. darin, daß

„The mother from the start treats the child's cries as *if* they were intended to be more or less particular messages“ (Bruner 1981a:41; Hervorhebung von uns, H.H. / U.Q.)

Eine solche generelle Intentionalitätsunterstellung findet sich nicht nur innerhalb der frühen vorsprachlichen Interaktionsroutinen (vgl. etwa Bruner 1975a:264; 1975b:12; 1978b:76; 1985b:44; McFarlane 1974; Snow 1977a: 20; Ninio / Bruner 1978:3; Wood 1980). Studien von Kaye und Charney etwa haben gezeigt, daß Mütter im Dialog mit ihren ca. 2jährigen Kindern in ihren eigenen Beiträgen die kindlichen Beiträge so interpretieren und behandeln, daß ein längerer kontinuierlicher und von beiden TeilnehmerInnen gemeinsam etablierter Dialog zustandekommt (vgl. Kaye / Charney 1980; 1981).

Die Behandlung des frühkindlichen Schreiens im Sinne des Ausdrucks spezifischer Intentionen ist in funktionaler Perspektive in unserem Material durchaus damit vergleichbar, daß der Erwachsene lokal initiierte Beiträge des älteren Kindes in dem Sinne *überbewertet*, daß er sie so *behandelt, als ob* sie im Sinne der Erfüllung globaler Sequenzmuster intendiert wären (siehe Kap. 13.3). In beiden Fällen erhalten die Aktivitäten eine kommunikative Funktionalität unabhängig davon, ob ihnen eine solche Funktionalität aus der Sicht ihres jeweiligen kindlichen Produzenten zukommt bzw. sogar überhaupt zukommen könnte. In beiden Fällen gibt der interaktiv kompetentere Partner ein, wie Bruner sagt, „loan of consciousness“, um die Interaktion in Gang zu halten bzw. überhaupt erst zu ermöglichen.

Der letzte hier zu erwähnende Aspekt des *scaffolding* besteht schließlich darin, daß die Aktivitäten der Mutter bzw. des kompetenteren Interaktionspartners in spezifischer Weise *angepaßt* sind an den Entwicklungsstand ihres kindlichen Gegenüber. Forschungen zu den sog. „Input“bedingungen der Sprachentwicklung, zu *babytalk* und *motherese* haben ergeben, daß sich Erwachsene im Umgang mit Kleinkindern auch in ihren sprachlichen Äußerungen systematisch auf einen antizipierten Entwicklungsstand einstellen (s.o.).

Dieser Aspekt findet sich in unseren Analysen zur Erzählentwicklung unter dem Stichwort *Attribuierung* wieder (siehe Kap. 13.4): Die Anforderungen des Erwachsenen variieren systematisch mit dem Alter des kindlichen Gegenüber. Anders gesagt: Mit spezifischen Anforderungen wird dem einzelnen Kind jeweils ein spezifisches Fähigkeitsniveau *attribuiert*. Dieser Befund erinnert an das „*finetuning*“ der Aktivitäten des kompetenteren Interaktionspartners, insofern der Erwachsene bzw. kompetentere Gleichaltrige seine Züge einem unterstellten Entwicklungsstand des weniger kompetenten Gegenüber anpaßt.

Das mit Bezug auf den frühkindlichen Spracherwerb rekonstruierte *scaffolding* findet sich also auch im Bereich der Diskursentwicklung älterer Kinder in seinen wesentlichen Aspekten. Die hier gewählte Form der Darstellung dieses Befundes mag darüber hinwegtäuschen, daß er als solcher

nicht unbedingt prognostizierbar war: Daß sich z.B. erwachsene ZuhörerInnen gegenüber kindlichen ErzählerInnen im Alter von fünf Jahren und gegenüber Kindern im Alter von sieben Jahren strukturell systematisch unterschiedlich verhalten, war ein von uns nicht vorsehbares Ergebnis. Miller (1986:69) z.B. formuliert es als eine offene Frage, ob

„die soziale Konstitutionshypothese im Hinblick auf spätere Phasen der Sprachentwicklung im gleichen Maße erklärungskräftig (ist), wie sie es im Hinblick auf die frühkindliche Sprachentwicklung zu sein scheint.“

In Anbetracht unserer Befunde könnte man in Analogie zu Bruners Vorschlag von einem *Discourse Acquisition Support System* (DASS) sprechen. Im Gegensatz zu LASS kann die Wirksamkeit von DASS jedoch als empirisch nachgewiesen gelten (siehe Kap. 12). Im Gegensatz zu Bruner, bei dem die Erwachsenen-Kind-Interaktion letztlich als ein bloßes Vehikel für das Zusammenspiel von LASS und LAD fungiert (siehe Kap. 14.3), wird die Funktionsweise von DASS bei uns in systematischer Weise auf die Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion zurückgeführt.

14.3 Interaktion und Entwicklung

Mit dem Hinweis auf ein *Discourse Acquisition Support System* (DASS) läßt sich die von uns rekonstruierte Wirksamkeit konkreter Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion schlagwortartig benennen¹²³. Im Hinblick auf die angestrebte *Erklärung* dieser Wirksamkeit bleiben jedoch grundsätzliche Fragen noch unbeantwortet, genauer gesagt: ungestellt. Diese Fragen betreffen den Zusammenhang von Interaktion und Entwicklung. Daß sie bei Bruner nicht thematisiert werden, hat unter anderem mit der sprechakttheoretischen Orientierung dieser Arbeiten zu tun.

Bruner hat seine Forschungen nicht unmittelbar in die Tradition der Sprachphilosophie des späten Wittgenstein gestellt¹²⁴, sondern in expliziter Weise an die mit dieser Tradition in mancherlei Hinsicht zwar eng verknüpfte, in ihren Zielen und Konsequenzen jedoch deutlich abweichende Sprechakttheorie angeknüpft, wie sie von Austin (1962) und Searle (1971)

¹²³ Dausendschön-Gay / Krafft (1990) sprechen mit Bezug auf den Zweitspracherwerb entsprechend von einem "Second Language Acquisition Support System (SLASS)".

¹²⁴ Bei Bruner finden sich zwar immer wieder Hinweise auf das Wittgensteinsche Sprachspielkonzept (vgl. etwa Ratner / Bruner 1978:391), inwiefern aber "[Sprachspiel] im klassischen Wittgensteinschen Sinn (...) mehr (ist) als eine Metapher" (Bruner 1987:119), bleibt in theoretischer Hinsicht vage.

entwickelt worden ist (vgl. z.B. Bruner 1975b:3ff)¹²⁵. Eine der gravierenden Differenzen zwischen Sprachspiel-Konzeption und Sprechakttheorie besteht, kurz gesagt, darin, daß die Sprechakttheorie ihre analytische Grundeinheit in der isolierten Handlung eines Sprechers besitzt:

„The speech-act works as follows: S goes up to H and cuts loose with an acoustic blast; if all goes well, if all the felicity conditions are satisfied, if S noise is infused with intentionality and if all kinds of rules come into play, then the speech-act is successful and non-defective. After that, there is silence; nothing else happens. The speech-act is concluded and S and H go their separate ways. Traditional speech-act-theory thus is largely confined to single speech-acts.“ (Searle 1986:7)

Wie immer man diese von Searle rückblickend auf den Punkt gebrachte Disposition auch erweitern und modifizieren mag, auf jenes Wittgensteinsche Ganze des aus einzelnen interaktiven Zügen bestehenden Sprachspiels als notwendig zugrundezulegende Analyseeinheit ist sie offensichtlich nicht bezogen¹²⁶.

Für die Arbeiten Bruners wird diese Orientierung auf isolierte Akte und jeweils nur *einen* der Beteiligten folgenreich, insofern Bruners Befunde und z.T. sogar seine Konzepte – wie oben zu zeigen versucht wurde – einen starken Sog in Richtung interaktionstheoretischer Ansätze entwickeln und zu ihrer Interpretation von daher auf theoretische Vorgaben und Anhaltspunkte drängen, die innerhalb des Sprechakttheoretischen Ansatzes nicht enthalten sind. Das ist der theoretische Ausgangspunkt einer Kritik, die im folgenden an einigen Begriffen und Konzepten Bruners exemplarisch konkretisiert werden soll, um zu den eingangs gestellten Fragen überzuleiten.

Wir greifen dazu zunächst das Konzept des *Interaktionsformates* (siehe Kap. 14.1) auf. Dieses Konzept steht für den fortgeschrittensten Versuch, sich dem „Kontext“ der Mutter-Kind-Interaktion als einem eigenständig zum Thema zu machenden Gegenstand zu nähern. Bislang ist es jedoch nicht gelungen, den mit diesem Konzept anvisierten Gegenstand methodologisch überzeugend zu explizieren. Anfänglich offenbar auf konkrete frühe Mutter-Kind-Interaktionsroutinen bezogen, steht es nach und nach für ein eher allgemeines Konstrukt von Funktionszusammenhängen interaktiver Natur, ohne daß dieses allgemeine Konstrukt als solches expliziert wird. Entsprechend unklar bleiben Status und Systematik der mit Etiketten wie „Interaktionsformat“, „LASS“ oder „*scaffolding*“ verbundenen Befunde.

¹²⁵ Z.T. kommt das bereits im Titel dieser Arbeiten zum Ausdruck: vgl. z.B. „The ontogenesis of speechacts“ und „Learning how to do things with words“ (Bruner 1975b; 1978b).

¹²⁶ Dieser Punkt ist des öfteren betont worden (vgl. innerhalb der pragmatisch orientierten Spracherwerbsforschung z.B. de Lemos 1981:58; Quasthoff 1985).

Wenn diese Befunde zumindest z.T. zugleich auf ein allgemeines Prinzip interaktiver Funktionszusammenhänge und auf besondere Qualitäten der frühen Mutter-Kind-Interaktion verweisen sollen: Wie ist dann dieses allgemeine Ordnungsprinzip interaktiver Natur zu rekonstruieren? Wie hat man sich insbesondere die Ableitung der offensichtlich für einen *bestimmten* Typ von Interaktionsdyade (Mutter-Kind-Interaktion) entwickelten Kategorien aus jenem allgemeinen Prinzip vorzustellen?

Nicht nur in den früheren Untersuchungen Bruners werden die Befunde z.T. allein auf Aktivitäten und Strategien der Mutter bezogen, so daß die Frage aufkommt, ob überhaupt die Interaktionsdyade als der übergeordnete Beschreibungsrahmen fungiert – oder ob hier gewissermaßen lediglich an Stelle des Kindes auf die Mutter fokussiert wird. Derartige Fragen werden bei Bruner nicht gestellt. Entsprechend ambivalent bleiben die sich implizit ergebenden Antworten.

So wird das *Language acquisition support system* einerseits eingeführt als eine eigenständige Qualität der Erwachsenen-Kind-Interaktion im Sinne einer *zwischen* Eltern und Kind etablierten „äußerst interaktiven Situation“ (vgl. Bruner 1987:32ff; 1981a:50); andererseits fungiert „LASS“ als Sammelbegriff für die Aktivitäten des kompetenteren Interaktionspartners:

„All that I have said thus far about language-acquisition has led me to conclude that there is a language acquisition support system (LASS) that is at least partly innate“ (Bruner 1985a:28).

Mit Vorliebe profiliert Bruner das damit kategoriell den Fertigkeiten der Mutter zugeschriebene System als „counter-part“ zu dem den Anlagen des Kindes zugeordneten *Language acquisition device* (s.o.):

„There may indeed be something innate about the child's ability so swiftly to crack the linguistic code. But there is almost certainly something innate about the mothers ability to help him“ (Bruner 1978b:83)¹²⁷.

Eine vergleichbare Ambivalenz ergibt sich auch im Hinblick auf das mit der *scaffolding*-Metapher verknüpfte Phänomen der Überbewertung bzw. Als-ob-Behandlung kindlicher Beiträge. Zunächst wird dieses Phänomen mehr oder weniger ausschließlich im Sinne einer spezifischen Intentionalitätsunterstellung der Mutter interpretiert (siehe Kap. 14.2). Gegenüber dieser auf spezielle Aktivitäten der Mutter zielenden Interpretation wählt Bruner später

¹²⁷ Gerade die immer wieder auftauchenden Vermutungen über einen genetischen Ursprung von LASS legen es nahe, daß Bruner letztlich sprechakttheoretischen Ansätzen (s.o.) verhaftet bleibt. Für eine konsequent auf die Interaktionsdyade fokussierende Analyse erübrigen sich derartige Spekulationen (dazu s.u.).

mit der Rezeption des Konzeptes der „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ (Wygotsky 1978:84ff) eine Erklärung, die sich auf das Gesamte der Mutter-Kind-Dyade bezieht: Die Als-ob-Behandlung kindlicher Beiträge erscheint als Teil einer in der Erwachsenen-Kind-Interaktion generell wirksamen Konstitution von „Intersubjektivität“¹²⁸, eines, wie Bruner formuliert, generellen „loan of consciousness“ (Bruner 1985a:24ff; 1985b:44; 1986:75). Letztlich bleibt aber unklar, ob Bruner damit tatsächlich eine interaktive Konstitution von Intersubjektivität postuliert und wie diese im einzelnen zu explizieren und zu begründen wäre.

Die hier anhand einiger Begriffe und Konzepte angezeigten Fragen weisen allesamt auf das oben genannte allgemeine Problem der Arbeiten Bruners hin: Interpretation und Systematisierung der Befunde erfordern theoretische Ansätze, die interaktive Funktionszusammenhänge im Sinne eines Gegenstandes *sui generis* thematisieren und analysieren – Ansätze, wie sie etwa innerhalb der ethnomethodologisch-konversationsanalytischen Forschungsrichtung zum Ausdruck kommen (siehe Kap. 6). Derartige Ansätze bleiben bei Bruner aber aufgrund in erster Linie sprechakttheoretischer Prämissen unberücksichtigt. Deshalb gerät das Explanandum, auf das die Befunde hinweisen, nämlich der Zusammenhang von Interaktion und Entwicklung, erst gar nicht in den Blick. Die entwicklungsrelevante Funktionalität der Erwachsenen-Kind-Interaktion wird stattdessen darauf reduziert, das „Zusammenspiel von LASS und LAD“ zu ermöglichen (siehe Kap. 14.1). Vor dem Hintergrund des im Gefolge der Wiederentdeckung und Neurezeption Wygotskys (vgl. Wertsch 1985) auch von Bruner selbst mehr oder weniger explizit erhobenen Anspruches, den Spracherwerb bzw. Aspekte der Sprachentwicklung auf interaktiver Basis zu explizieren (vgl. Bruner 1986), muß ein solcher Vorschlag als unbefriedigend zurückgewiesen werden.

Legt man stattdessen von vornherein die Interaktionsdyade, d.h. die Interaktion *zwischen* den Beteiligten, als Analyseeinheit zugrunde¹²⁹, ergeben sich bei Bruner nicht explizierte Hinweise für die Explikation des Zusammenhangs von Interaktion und Entwicklung und damit für die Erklärung von Entwicklung aufgrund spezifisch realisierter allgemeiner interaktiver Prinzipien. Diese Hinweise können zugleich als Beitrag zu der in der

¹²⁸ Wood bezieht auch den Begriff *scaffolding* rückblickend unmittelbar auf die Herstellung von „Intersubjektivität“ (1980:281).

¹²⁹ Vgl. entsprechend das Postulat eines „interactionist paradigm“ bei Camaioni / De Castro Campos / de Lemos (1984:96): „It [the interactionist paradigm, H.H. / U.Q.] should adopt linguistic models whose basic unit of analysis is not the single utterance but the dialogue, i.e. a structure of at least two utterances“. Ähnliche Postulate finden sich in Camaioni (1986); de Lemos (1981); Ochs / Schieffelin / Platt (1979).

Spracherwerbsforschung in den letzten Jahren vermehrt aufgeworfenen Frage nach den Entwicklungsmechanismen von Erwerbsverläufen verstanden werden. Dieser Hintergrund soll im folgenden zunächst skizziert werden, bevor wir den Zusammenhang von Entwicklung und Interaktion weiter zu explizieren versuchen.

15 Diskursentwicklung aus interaktionstheoretischer Perspektive

In der Spracherwerbsforschung ist die Frage nach Entwicklungsmechanismen (s.o. die Einleitung zum entwicklungstheoretischen Teil) eng verknüpft mit der Frage, wie sich Kompetenzniveaus in ihrer jeweiligen Repräsentationsform verändern und reorganisieren, unter Umständen sogar mit dem Effekt, daß zunächst weniger akzeptable Oberflächenformen (vgl. die sog. U-Kurve bei Karmiloff-Smiths 1986) dabei herauskommen.

Im Hinblick auf diese Fragen werden – im allgemeinen mehr oder weniger implizit mit Bezug auf grammatische oder grammatiknahe Explananda – *on-line* und *off-line* Erklärungsmodelle (Bowerman 1987) unterschieden. Diese Unterscheidung betrifft, vereinfacht gesagt, einerseits Erklärungsmodelle, die die Triebkräfte für die Reorganisation der Regelsysteme entweder in Schwierigkeiten und Inadäquatheiten (*failure-driven*) beim Prozessieren entsprechender Formen in Verwendungsprozessen (*on-line*) suchen, und andererseits Erklärungsmodelle, die davon ausgehen, daß das Kind auch ohne solche Erfahrungen *off-line* an der inneren Konsistenz und der optimalen Repräsentation der Regularitäten arbeitet.

Wenn die zu erklärenden Entwicklungsdynamiken den engeren Bereich grammatischer Fähigkeiten in die Diskursdimension hinein überschreiten – wie im Falle unserer Untersuchungen –, entstehen darüberhinaus mindestens zwei neue Fragen:

- Verlangt die Repräsentation diskursiver Fähigkeiten im Vergleich zu grammatischen zusätzliche Antworten im Hinblick auf die auf sie wirkenden Kräfte der Veränderung?
- Im Fall einer positiven Beantwortung der ersten Frage: Wie sind die engeren grammatischen Fähigkeiten im Sinne von *language as a formal problem space per se* (Karmiloff-Smiths) in ein solches Erklärungsmodell zu integrieren?

Der Kernbegriff unserer Antworten auf die erste Frage ist der der Funktionalität: Die Explikation von Form-Funktions-Zuordnungen im Rahmen einer Theorie müßte für sprachliche Formen auf der satzgrammatischen und der diskursiven Ebene möglicherweise unterschiedlich vorgenommen werden. Form-Funktions-Paare können im diskursiven Bereich direkter aufeinander bezogen werden, so daß Modelle der funktionalen Fundierung von Formen durch „Competition“ oder „Koexistenz“ (Bates / McWhinney 1979:179ff) hier unter Umständen überflüssig werden.

Ohne empirisch und theoretisch einen endgültigen Beitrag zur Entscheidung zwischen *on-line* und *off-line* Erklärungsmodellen für die Frage nach Entwicklungsmechanismen im engeren Sinn leisten zu wollen, lassen

sich aus unseren Analysen zu den genannten Fragen zwei Anmerkungen ableiten. Die erste betrifft das Verhältnis von *language as a formal problem space per se* zu der durch die diskursiven Zusammenhänge gegebenen Funktionalität, das oben als problematisch markiert wurde.

Die Zuordnung von Formen, also oberflächengrammatischen Realisierungen, zu globalsemantisch motivierten Mitteln und interaktiv motivierten Zügen durch unser Beschreibungsmodell sollte zumindest eines ermöglichen: Die eindeutige Reduzierung des Bereichs satzgrammatisch-struktureller Regeln auf das, was wirklich in diesem Sinne *language per se* ist und nicht doch – rein grammatischen Zugängen zunächst verborgenen – diskursiven, also globalen Regularitäten folgt. Wir haben im Rahmen unserer Formen-Analyse z.B. festgestellt, daß die Variation zwischen rein lexikalischen und syntaktisch expliziteren Ausdrucksformen eines bestimmten semantischen Gehaltes der Variation zwischen der Markierung eines nur propositionalen einerseits und eines globalen Status dieses Inhalts andererseits entspricht (siehe Kap. 9.2.3). Ohne unsere spezifische Sichtweise wäre diese altersabhängige Variation vielleicht als eine rein satzsyntax-tische Weiterentwicklung beschrieben worden, deren explanative Behandlung dann aber schwer gefallen wäre.

Eine zweite Anmerkung betrifft die Koppelung von *on-line* und *failure-driven* Erklärungen, die Bowerman (1987) in angemessener Wiedergabe der Literaturlage vornimmt. Es scheint auch tatsächlich zunächst nahezu liegen, daß Prozessierungserfahrungen nur dann zur Aufgabe einer bisherigen Regelhypothese führen, wenn sie negativ sind.

Dagegen gehören unsere Versuche der Rekonstruktion von Entwicklungsmechanismen im Rahmen interaktiver Muster einerseits auch zu den *on-line* Erklärungen; sie fokussieren aber andererseits gerade nicht oder nicht primär auf Erfahrungen des Scheiterns eines kommunikativen Ablaufs, sondern vielmehr auf dessen Gelingen als Voraussetzung der Weiterentwicklung. Sie sind also nicht *failure-driven*, sondern – wie ansonsten *off-line* Modelle – *erfolgsorientiert*: Unser Nachweis des Grades, zu dem erwachsene ZuhörerInnen regelhaft in der Lage und auch bereit sind, kindliche „Defizite“ (im kommunikativ-funktionalen, nicht etwa im normativen Sinn!) durch Übernahme einer erhöhten sprachlich-kommunikativen „Last“ zu kompensieren, so daß der kommunikative „Erfolg“ in jedem Fall gewährleistet ist, läßt es sehr unwahrscheinlich erscheinen, daß kindliche Regelsysteme durch die Erfahrung kommunikativen Scheiterns aufgrund inadäquater kindlicher Formen so nachhaltig erschüttert werden, daß das kognitive System des Kindes sich an ihre Neubearbeitung macht.

Die von uns herausgearbeiteten Funktionsweisen sind zentral durch die doppelte Wirksamkeit im Sinne des Gelingens der gemeinsamen kommunikativen Aufgabenlösung einerseits und der Entwicklungsförderung andererseits charakterisiert. Damit operieren sie gerade durch ihre Erfolgsorientiertheit als ein Mechanismus, der bisherige Regelhypothesen erweitert,

neu faßt oder in andere einordnet. In den nächsten Abschnitten wird dieser Zusammenhang im Detail konkretisiert. Dabei wird zunächst erläutert, auf welche Weise die o. beschriebenen Wirkweisen der Aktivitäten des Erwachsenen in der sequentiellen Ordnung der Interaktion selbst zu verankern sind. Die Frage lautet also, ob und wie sich die Entwicklungsfunktionalität bestimmter Wirkweisen (siehe Kap. 13) mit Bezug auf die o. dargestellten Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Dyade (siehe Kap. 10.3) erklären läßt.

Die von Bruner u.a. aspektreich aufgezeigten Wirkweisen des mütterlichen *scaffolding* müßten entsprechend integrierbar sein in die Spezifik der Sequentialität der frühen Mutter-Kind-Interaktion, d.h. sie müßten projizierbar sein auf einen aus der Sequentialität konkreter Interaktionsmuster ableitbaren Mechanismus der Setzung und Bedienung von Zugzwängen (dazu siehe Kap. 15.1)¹³⁰.

In einem zweiten Schritt wird dann erläutert, daß und wie sich der am konkreten Fall der Erwachsenen-Kind-Interaktion rekonstruierte Mechanismus der Setzung und Bedienung von Zugzwängen zu allgemeinen, für Interaktion generell anzunehmenden Prinzipien verhält: Erst wenn man ableiten bzw. zeigen kann, in welcher Weise dieser konkrete Mechanismus auf einem unterschiedliche Interaktionstypen übergreifenden Funktionsgefüge beruht bzw. darin eingebettet ist, kann von einer interaktionstheoretischen Erklärung der Wirkweise konkreter Interaktionsmuster die Rede sein (dazu siehe Kap. 15.2).

15.1 Entwicklungsorientierte Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion

In diesem Abschnitt sollen die entwicklungsorientierten Wirkweisen der Aktivitäten des Erwachsenen (*Anforderung, Demonstration, Überbewertung* und *Attribuierung*; siehe Kap. 13) im Hinblick auf die Sequentialität der entsprechenden interaktiven Züge von ErzählerIn und ZuhörerIn expliziert werden. Die Wirkweise der Entwicklungsfunktionen wird damit auf die Systematik konkreter Interaktionsmuster zurückgeführt. Anders gesagt: Die typische sequentielle Ordnung dieser Mechanismen im interaktiven Zusammenspiel zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn weist die empirisch beschriebenen Interaktionsmuster als die Vehikel von Entwicklung aus.

¹³⁰ Das setzt eine empirische Rekonstruktion dieser Interaktionsmuster voraus, die unabhängig von der Frage nach der entwicklungsrelevanten Funktionalität dieser Muster erfolgt und entsprechend sensibel ist für die Differenz zwischen Interaktionsmustern einerseits und ihrer entwicklungsrelevanten Funktionalität andererseits (siehe Kap. 14.2).

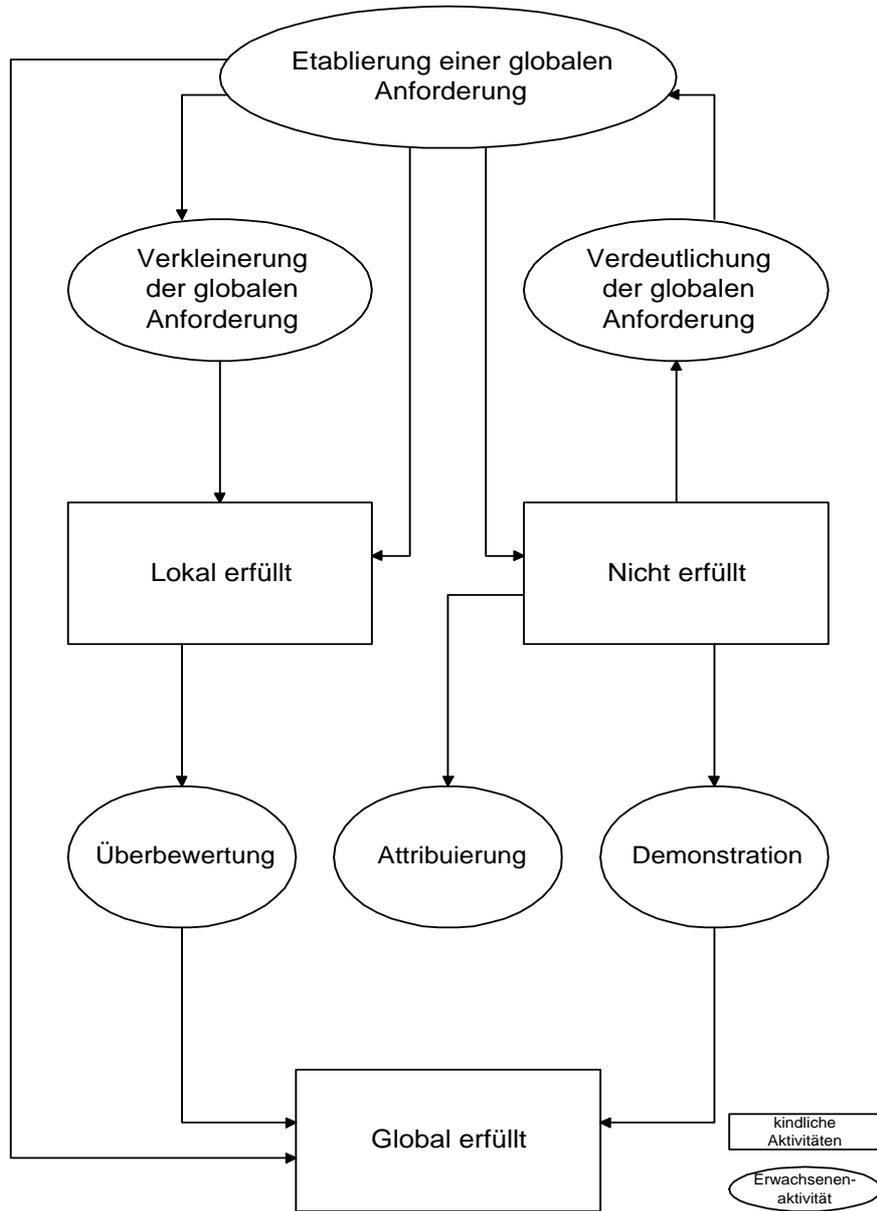
Figur 19 zeigt entsprechend, daß die entwicklungsorientierten Wirkweisen der Aktivitäten des erwachsenen Zuhörers in einen Funktionsmechanismus überführbar sind, der der sequentiellen Abfolge von Erzähler- und Zuhörerzügen innerhalb der für die Erwachsenen-Kind-Dyade typischen Interaktionsmuster entspricht (siehe Fig. 18 in Kap. 10.3).

Diese sequentielle Systematik der entwicklungsorientierten Funktionen der Erwachsenen-Kind-Interaktion ist unmittelbar abbildbar auf die sequentielle Systematik der *interaktionsorientierten* Funktionen der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Diese Abbildbarkeit bringt die Doppelfunktionalität der Interaktionsmuster zum Ausdruck. Sie zeigt zugleich, daß auch die Systematik der Sequentialität ebenfalls sowohl für den Erfolg der Interaktion als auch für die Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes funktional ist.

Als Rahmen der *entwicklungsorientierten* Graphik fungiert entsprechend die Etablierung einer globalen Anforderung durch den Erwachsenen und ihre Erfüllung durch das Kind. Die entwicklungsrelevante Charakteristik der Erwachsenen-Kind-Dyade ergibt sich aus dem, was zwischen der Etablierung dieser Anforderung durch den Erwachsenen und ihrer Erfüllung durch das Kind geschieht. Sie zeigt sich in der Art und Weise, in der es dem Erwachsenen gelingt, die Erfüllung der Anforderung sicherzustellen, wenn diese vom Kind zunächst gerade nicht bzw. nicht angemessen erfüllt wird.

Die sich aus den einzelnen konkreten Wirkweisen und ihrer sequentiellen Verkettung ergebende Entwicklungskraft der Interaktionsmuster wird also mit einem erfolgsorientierten Modell erklärt (s.o.): Die zum Gelingen der Erzählinteraktion im Sinne der Abwicklung der Jobs notwendigen Interaktionsmuster erscheinen als Mechanismen der Diskursentwicklung. Der interaktive Erfolg erscheint somit als die diesen Mechanismen innewohnende Antriebskraft. Dieser Befund ist als ein grundlegendes Ergebnis der Rückbindung entwicklungsorientierter Funktionen an die Sequentialität interaktiver Funktionszusammenhänge zu betrachten.

Figur 19: Entwicklungsorientierte Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion



Die für die interaktionsorientierten Aspekte der Zuhöreraktivitäten geltenden sequentiellen Gesetzmäßigkeiten gelten also auch für die entwicklungsorientierten Aspekte: Die durch den Zuhörer etablierte globale Anforderung wird in der Regel entweder nicht oder aber lediglich lokal erfüllt, d.h. in ihrer globalen Implikation nicht wahrgenommen. Gemäß dieser Alternative schließen sich die in der Graphik angegebenen Aktivitäten des Erwachsenen an. Die lediglich lokale Erfüllung der globalen Anforderung wird vom Zuhörer in dem Sinne *überbewertet*, daß er sie so behandelt, als ob sie bereits im Sinne einer globalen Erfüllung intendiert wäre. Und unabhängig von der Angemessenheit einer solchen Unterstellung gilt die globale Anforderung im Fortgang der Interaktion als global erfüllt. (In der Graphik führt deshalb von der *Überbewertung* ein direkter Weg zur globalen Erfüllung). Die Interaktion kann fortgesetzt und in diesem Sinne als erfolgreich betrachtet werden. Die entwicklungsrelevante Wirkweise der *Überbewertung* ergibt sich dabei also als ein Nebenprodukt der Sicherstellung des interaktiven Vollzuges durch die Als-ob-Behandlung. Sie ist rückgebunden bzw. eingeklinkt in das Setzen und Bedienen von Zugzwängen: Das Kind bedient einen elementaren sequentiellen Zugzwang (z.B. beantwortet es eine Frage). Indem es das tut, stellt es gleichzeitig ein globales Strukturelement her, weil seinem reaktiven, lokal motivierten Zug durch die nachfolgenden Züge des Erwachsenen eine globale Relevanz im Sinne einer narrativen Diskurseinheit z.B. zugewiesen wird.

Die Lokalisierung globaler Zugzwänge erscheint im Zusammenhang entwicklungsorientierter Wirkweisen gewissermaßen als eine *Verkleinerung* der Anforderung, insofern über die Initiierung einer Frage-Antwort-Sequenz die lokale Erfüllung der globalen Anforderung direkt angesteuert wird. Auch in diesem Fall wird dann der vom Kind beigesteuerte Anteil so behandelt, als ob er der globalen Struktur Erwartung gerecht würde. Auch hier erscheint die entwicklungsrelevante Funktion als Nebenprodukt der interaktiven Herstellung erfolgreicher Erzählinteraktion.

Für den Fall der *Nicht-Erfüllung* der Anforderung repräsentiert die Graphik ebenfalls die oben abgeleiteten Wirkweisen. Eine besteht darin, daß der Erwachsene eine angemessene Erfüllung der Anforderung *demonstriert* und damit den interaktiven Fortgang im Sinne der Bearbeitung des fraglichen Jobs sicherstellt. Eine andere Alternative führt dagegen zu einer prinzipiellen Erneuerung der globalen Anforderung im Sinne eines weiteren Durchlaufs – mit den dann wieder möglichen Alternativen. Dabei erfolgt eine *Verdeutlichung* der zunächst auf implizite Weise gesetzten Anforderung in Form ihrer Explikation. Die Anforderung wird dabei als solche manifest.

In dem anderen noch verbleibenden Fall schließlich *attribuiert* der Zuhörer ein bestimmtes Fähigkeitsniveau seines kindlichen Partners, indem er in altersspezifischer Weise mögliche Gründe für die Erfolglosigkeit der vo-

rausgehenden Steuerungsversuche darstellt (altersspezifischer account: siehe Kap. 10.3).

Die Graphik veranschaulicht auch in den letztgenannten Fällen der *Demonstration*, *Verdeutlichung* und *Attribuierung*, daß und wie die einschlägigen entwicklungsrelevanten Funktionen an die interaktive Abwicklung der für das Erzählen in Gesprächen charakteristischen Zugzwänge angekopfelt werden können.

Die *Anforderung*, *Demonstration*, *Überbewertung* und *Attribuierung* konstituieren zusammengenommen die für die Erwachsenen-Kind-Dyade charakteristischen Interaktionsmuster in ihrer entwicklungsorientierten Funktionalität. Diese Funktionalität läßt sich generalisierend auf drei grundlegende Wirkweisen zurückführen:

- Der erwachsene Zuhörer liefert in systematischer Weise Hilfsmittel, die das Kind bei einer neuerlichen Erledigung einer kommunikativen Aufgabe desselben Typs nutzen kann. Er demonstriert dem Kind sozusagen am Modell, indem er seine Aufgaben übernimmt. Dieses Modell erleichtert dem Kind die spätere Erfüllung seiner Aufgaben, die Anpassung an das unter Erwachsenen übliche prototypische Muster mit der Zeit, nicht zuletzt weil es auf den attribuierten Entwicklungsstand des Kindes zugeschnitten ist. Er steuert das Kind durch seine Setzung von Zugzwängen aber auch in die selbständige Erbringung der Erzählleistungen hinein und erleichtert diese Leistung durch die Art seiner Hilfsmittel. Auf dieser Ebene der Diskurskonstitution behandelt der Erwachsene die kindlichen Aktivitäten unter dem Gesichtspunkt ihrer „Entwicklungsbedürftigkeit“ – er signalisiert sozusagen „Das kannst du noch besser machen“. Gleichzeitig sorgt er natürlich für den gelungenen Vollzug der gemeinsamen kommunikativen Aufgabe.
- Auf einer anderen Ebene allerdings wird gleichzeitig jede Äußerung des Kindes innerhalb des gemeinsam definierten Rahmens auch als relevanter Beitrag zur Diskurskonstitution behandelt. In diesem basalen Sinn konstituiert das Kind also in jedem Fall die spezifische Regelhaftigkeit des jeweiligen Musters durch seine Aktivitäten mit. Auch wenn es selbst über eine kognitive Repräsentation der entsprechenden sequentiellen Struktur unter Umständen noch gar nicht verfügt – es wird behandelt, als ob und damit in entwicklungstheoretischer Hinsicht zwangsläufig überbewertet. Der Zuhörer signalisiert hier also implizit „Du kannst es schon“. Auf diese Weise werden vom Zuhörer Form-Funktions-Paare zu den kindlichen Formen hergestellt, die das Kind auf diese Weise entdecken kann.
- Damit ist bereits angedeutet, daß die ZuhörerInnen ihre kindlichen Gesprächspartner durch die Art ihrer Äußerungen als auf einem bestimmten sprachlich-kommunikativen Kompetenzniveau befindlich definieren.
- Die Erwachsenen verfügen so gesehen über eine gewissermaßen naive

oder alltägliche Diskurserwerbtheorie hinsichtlich der kognitiven Repräsentation kindlicher Regelsysteme und wenden diese Theorie in der Interaktion mit dem Kind – natürlich unbewußt – an. Das bedeutet anders formuliert: Wie bei allen interaktiven Vorgängen, deren Züge immer wechselseitig auf den jeweiligen Partner orientiert sind (*recipient design*; siehe Kap. 6) sind die Beiträge des Erwachsenen in der Erwachsenen-Kind-Dyade in ihrem Zuschnitt auf das Kind in seinem jeweiligen Entwicklungsstand bezogen. Aus der Dynamik derartiger Attribuierungen von Kompetenz im Vergleich mit den tatsächlichen Produktionen des Kindes resultiert jene „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ (Wygotsky), die die Erwachsenen-Kind-Interaktion von der Interaktion unter Gleichaltrigen systematisch abhebt.

Die hier noch einmal schlagwortartig umrissenen Wirkweisen werden mit dem dargestellten Modell entwicklungsorientierter Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion auf eine sequentielle Systematik der Setzung und Bedienung von Zugzwängen zurückgeführt. Wir nehmen also an, daß die erfolgreiche Abwicklung der Interaktion unter den – wenn man so will – erschwerten Bedingungen des Interagierens „ungleichgewichtiger“ PartnerInnen quasi automatisch eine entwicklungsfunktionale Wirksamkeit beinhaltet: Die in der Interaktion zwischen kindlichem Erzähler und erwachsenem Zuhörer vorzugsweise zwischen der Setzung und Bedienung globaler Zugzwänge auftretenden Muster, die den Erfolg der Erzählinteraktion sicherstellen, setzen im Sinne eines ständig anfallenden Nebenproduktes entwicklungsrelevantes Potential frei und bewirken damit zumindest tendenziell den Ausgleich des zwischen Kind und Erwachsenem bestehenden Kompetenzgefälles.

15.2 Interaktionsorientierte Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion

Die folgenden Überlegungen dienen dazu, die soeben erläuterten entwicklungsorientierten Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion in allgemeine Prinzipien interaktiver Funktionszusammenhänge einzubetten, so daß die Entwicklungsfunktionalität letztendlich aus einer basalen Interaktionsfunktionalität ableitbar und damit erklärbar wird.

Ging es im ersten Schritt darum, die Entwicklungsfunktionen der Erwachsenen-Kind-Interaktion mit Rückgriff auf konkrete Interaktionsmuster *empirisch* zu rekonstruieren, geht es im folgenden darum, diese *sowohl* entwicklungs- *als auch* interaktionsfunktionalen Muster aus allgemeinen Mechanismen der Interaktion *theoretisch* zu erklären.

Es handelt sich also um zwei Ebenen der Explikation des Zusammenhangs von Interaktion und Entwicklung: Die eine Ebene könnte man in

Anlehnung an den konversationsanalytischen Sprachgebrauch als eine *kontextsensitive* Explikation der für die Erwachsenen-Kind-Dyade charakteristischen Verflechtung von Interaktion und Entwicklung betrachten, die andere als eine Ebene der *kontextunabhängigen* Explikation des allgemeinen Zusammenhangs von Interaktion und Entwicklung. Auf der letztgenannten Ebene erscheinen die am Beispiel der Erwachsenen-Kind-Interaktion rekonstruierten Mechanismen gewissermaßen eingehängt in grundlegende interaktionstheoretische Prinzipien. Konsequenterweise lassen sich auf dieser Explikationsstufe auch andere wiederum dyadenspezifische, d.h. für andere Teilnehmerkonstellationen als die Erwachsenen-Kind-Konstellation charakteristische Interaktionsmuster anschließen.

Ein solches Vorhaben setzt Annahmen über konstitutive Merkmale des Gegenstandes *Interaktion* voraus und ist somit auf originär interaktionstheoretische Vorarbeiten angewiesen. Hier ist die Stelle, an der die Ergebnisse der ethnomethodologisch orientierten Konversationsanalyse über methodologische und methodische Prinzipien hinaus (siehe Kap. 6) fruchtbar gemacht werden müssen, um die geforderte interaktionstheoretische Fundierung der Diskursentwicklung einzulösen.

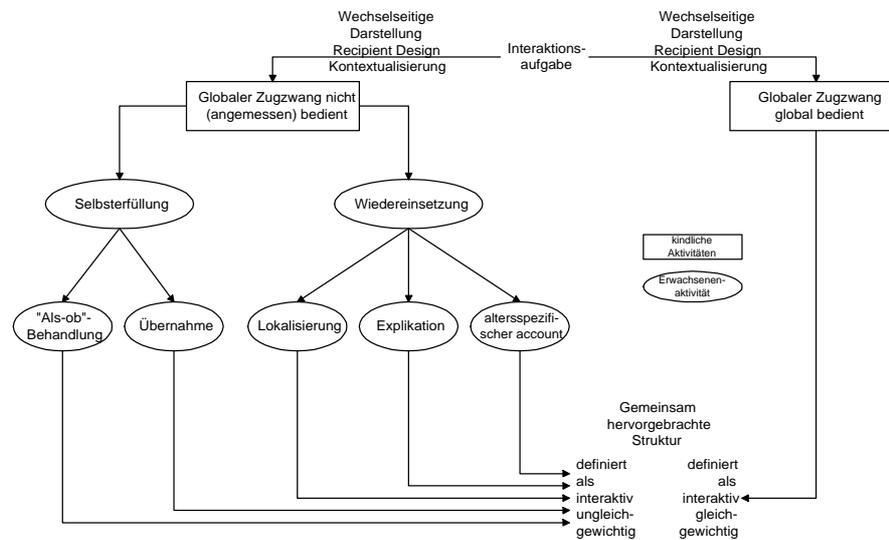
Unsere Überlegungen münden vorgehend gesagt darin ein, das für die Erwachsenen-Kind-Interaktion kriteriale Kompetenzgefälle zwischen den Beteiligten in Form eines Konzeptes des *interaktiven Ungleichgewichts* konversationsanalytisch zu reformulieren. Entscheidend ist dabei, das zwischen Kind und Erwachsenen bestehende Kompetenzgefälle als eine *gemeinsam (wieder)hervorgebrachte* Realität der Interaktion aufzufassen: Die Beteiligten definieren sich in jeder Interaktion aufs neue als „Kind“ und „Erwachsener“. Diese für die Entwicklungsfunktionalität der Erwachsenen-Kind-Interaktion zentrale soziale Realität nennen wir *interaktives Ungleichgewicht*¹³¹.

In einem zweiten Schritt können dann die für die Hervorbringung eines interaktiven Ungleichgewichtes relevanten Interaktionsmechanismen stichwortartig differenziert werden. Hier ist die Stelle, an der die entwicklungsorientierten Wirkungsweisen der Erwachsenen-Kind-Interaktion eingebettet werden können in den Rahmen der Hervorbringung eines interaktiven Ungleichgewichtes. So gesehen erweisen sich die in ihrer Doppelfunktionalität ausgewiesenen Interaktionsmuster (siehe Kap. 10.3) - und mit ihnen die entsprechenden entwicklungsorientierten Wirkungsweisen - lediglich als

¹³¹ Interaktive Ungleichgewichte können unter verschiedenen Aspekten zustandekommen (vgl. dazu z.B. die Beiträge in Marková / Foppa (eds) 1991). Entscheidend für unser Konzept ist die Bedingung, daß das Ungleichgewicht zwischen „Kind“ und „Erwachsenem“ *in der Interaktion selbst* (wieder)hergestellt wird. Ähnlich argumentieren mit Bezug auf andere „Asymmetrien“ Linell / Luckmann 1991.

eine spezifische Ausprägung allgemeiner Interaktionsprinzipien. Die Figur 20 illustriert diesen Zusammenhang.

Figur 20: Interaktionsorientierte Mechanismen der Erwachsenen-Kind-Interaktion



Wie die Graphik zeigt, gehen unsere Überlegungen von einem basalen interaktionstheoretischen Konstrukt aus. In Anlehnung an Ethnomethodologie und Konversationsanalyse lassen sich die darin zum Ausdruck gebrachten Annahmen wie folgt formulieren:

Unabhängig davon, wo, wann und unter welchen Bedingungen Interaktion entsteht, muß man davon ausgehen, daß sich die TeilnehmerInnen mit jedem einzelnen Zug wechselseitig zeigen (*darstellen*), was sie gerade tun. Die Bedeutung interaktiver Züge muß man sich also als mit diesen Zügen selbst – und rückbezüglich hervorgebracht und konstituiert denken. Aus dieser *Aufgabe* der *wechselseitigen Darstellung* resultiert die an der Oberfläche empirischer Erscheinungsformen nachweisbare Zug-um-Zug Festlegung des Interaktionsgeschehens¹³². Dieses ethnomethodologische Postu-

¹³² Das unter dem Stichwort wechselseitige Darstellung angedeutete Merkmal geht vor allem auf Garfinkels (1967) Einführung und Verwendung des Begriffes „account(able)“ zurück (siehe auch Kap. 6).

lat hat die Konversationsanalyse u.a. anhand des Nachweises der *Sequentialität* interaktiver Strukturen empirisch eingelöst. Die sequentielle Ordnung prospektiver und retrospektiver Zug-um-Zug Festlegungen wird als *die* Strukturebene der Interaktion schlechthin ausgewiesen (siehe ausführlicher Kap. 6).

Wenn man versucht, Interaktionsprozesse im Sinne rückbezüglicher wechselseitiger Darstellungen zu rekonstruieren, muß der für jede Interaktion maßgebliche Kontext – und dazu gehören insbesondere die InteraktionsteilnehmerInnen in ihrer psychischen und physischen Präsenz, aber auch Raum-Zeit-Koordinaten aller Art – in und mit der Interaktion selbst wiederhergestellt werden, wenn er für das, was in der Interaktion abläuft, relevant sein soll (vgl. Quasthoff 1994). Die Konversationsanalyse löst diese für die Ethnomethodologie charakteristische Maxime empirisch ein, wenn sie die Lösung interaktiv relevanter Probleme, z.B. des Sprecherwechsels, ausschließlich anhand des Rückgriffs auf die Interaktion selbst, *from the data themselves*, analysiert (siehe Kap. 6).

An dieser Stelle ist zunächst noch offen, *welcher* Aspekt eines als prinzipiell unabschließbar vorzustellenden Interaktionskontextes in der gerade ablaufenden Interaktion wiederhergestellt wird. Festgelegt wird lediglich, *daß* interaktive Strukturen stets kontextualisierte, d.h. einen spezifischen Kontextaspekt an der Oberfläche ihrer Erscheinungsformen reproduzierende Strukturen darstellen. Das Prinzip der ständigen Wiederherstellung relevanter Kontextaspekte schlägt sich entsprechend in dem von der Konversationsanalyse immer wieder nachgewiesenen *recipient design* interaktiver Züge nieder.

Die Frage, welcher Kontextaspekt in einer interaktiv kontextualisierten Struktur wiederhergestellt wird, leitet zum Kernbereich von Figur 20 über. Diese Frage ist eine empirische, insofern hier bestimmte im Gegenstandsbereich auffindbare Interaktionsmuster – auf unterschiedlichen Konkretheitsniveaus – angegeben werden können. Die an dieser Stelle eingehängten Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion stehen also für einen möglichen Fall der Umsetzung jener allgemeinen *interaktiven Aufgaben der wechselseitigen Darstellung, Kontextualisierung* und des *recipient design*.

Die von uns rekonstruierten Erwachsenen-Kind-Interaktionen zeichnen sich im wesentlichen – wie o. beschrieben – durch das aus, was zwischen der Bedienung und der Erfüllung des globalen Zugzwanges geschieht. Dabei lassen sich zwei Typen von Interaktionsmustern unterscheiden: Der eine besteht darin, daß der erwachsene Zuhörer nicht (angemessen) bediente Zugzwänge auf unterschiedliche Weise *selbst erfüllt*. Dafür sind die *Übernahme* und die *Als-ob-Behandlung* die empirischen Korrelate. In beiden Fällen stellt der Erwachsene stellvertretend für das Kind den Erfolg der Interaktion, d.h. die Bedienung der Zugzwänge sicher.

Der andere Typ von Interaktionsmuster besteht darin, daß der Zuhörer die nicht (angemessen) bedienten Zugzwänge *wiedereinsetzt*, indem er sie

expliziert, in Form des *altersspezifischen account* modifiziert und/ oder *lokalisiert*. In allen Fällen erreicht der Erwachsene eine forcierte konditionelle Relevanz in Bezug auf die Bedienung des zunächst nicht erfolgreichen Zugzwangs – mit allen Möglichkeiten der Fortsetzung, die sich dabei dann wieder ergeben können (siehe Fig. 19).

Das Muster der nicht (angemessenen) Bedienung eines globalen Zugzwangs durch einen der Interaktionsteilnehmer und der daraufhin erfolgenden Selbsterfüllung bzw. Wiedereinsetzung des Zugzwangs durch den anderen Interaktionsteilnehmer hat die interaktive Wiederherstellung des Kompetenzgefälles zur Folge, das zwischen dem die Zugzwänge setzenden Erwachsenen und dem diese Zugzwänge nicht (angemessen) bedienenden Kind besteht. Anders gesagt: Mit diesem Muster wird die gemeinsam hervorgebrachte Beziehung als *interaktiv ungleichgewichtig* definiert. Damit ist der Kreislauf gewissermaßen geschlossen, die Dyadenspezifik der Erwachsenen-Kind-Interaktion ist eingebettet in das Funktionsgefüge eines allgemeinen interaktiven Mechanismus. Die als interaktiv ungleichgewichtig definierte Struktur ist – vermittelt über konkrete Interaktionsmuster – als Ergebnis der wechselseitigen Darstellung und Kontextualisierung zu betrachten. Sie ist insofern eine *soziale Realität sui generis*.

Diese Darstellung erklärt, wie ein der Erwachsenen-Kind-Interaktion in der Literatur üblicherweise von außen zugeschriebenes Kompetenzgefälle in systematischer Weise Relevanz für die Interaktanten selbst besitzt. Das entwicklungsrelevante bzw. als sozialisatorisch wirksam erachtete Potential der Erwachsenen-Kind-Interaktion wird so gesehen aus allgemeinen Prinzipien interaktiver Zusammenhänge ableitbar: Aufgrund ihrer *allgemeinen* Konstitution setzen *bestimmte* Interaktionen aus sich heraus eine entwicklungsrelevante Funktionalität frei. Diese Funktionalität wird damit interaktionstheoretisch erklärt.

Das erübrigt die sonst unausweichliche Spekulation über genetische Ursprünge von LASS oder DASS (siehe Kap. 14.3). Natürlich kann man immer noch die Frage stellen, *warum* der eine der Interaktionspartner in einer bestimmten Weise handelt, aber die Beantwortung dieser Frage ist für das eigentliche Explanandum, den Zusammenhang von Interaktion und Entwicklung, letztlich unerheblich.

Figur 20 zeigt darüberhinaus, wie die Herstellung eines interaktiven *Gleichgewichts* in gleicher Weise in die Wirksamkeit allgemeiner Interaktionsprinzipien eingeklinkt werden kann. Und sie benennt stichwortartig das entsprechende Interaktionsmuster: ein mehr oder weniger reibungsloses Setzen und Bedienen von Zugzwängen, wie es sich in Form globaler sowie lokaler Anforderungen und Erfüllungen empirisch nachweisen läßt. Die aus diesem Interaktionsmuster hervorgehende Struktur ist als *interaktiv gleichgewichtig* definiert, d.h. unabhängig davon, ob sie bestehen oder nicht, werden sozial-kognitive Kompetenzunterschiede interaktiv nicht wiederher-

gestellt, so daß in diesem Fall das entwicklungsrelevante Potential der Interaktion ungenutzt bleibt.

Diese Darstellung zeigt – aus anderer Perspektive – noch einmal, was oben bereits hervorgehoben wurde: daß die Charakteristik der Erwachsenen-Kind-Interaktion zwischen der Setzung und Bedienung, der Anforderung und Erfüllung von Zugzwängen liegt. Sie zeigt darüberhinaus, daß die für die Erwachsenen-Kind-Interaktion typischen Interaktionsmuster, indem sie die Erfüllung von Zugzwängen unter – wenn man so will – erschwerten Bedingungen sicherstellen und damit kommunikativ erfolgreich sind, das Muster der reibungslosen Abwicklung von Zugzwängen vorbereiten und tendenziell vorwegnehmen. Daran wiederum kann man ablesen, wie die Erfüllung basaler interaktiver Prinzipien die Erfüllung entwicklungsrelevanter Funktionen nach sich zieht bzw. automatisch miterledigt: Entwicklungsfunktionen erscheinen auch in diesem Zusammenhang als ein Nebenprodukt der Erfüllung interaktiver Funktionen.

Bezogen auf unser Konzept des interaktiven Ungleichgewichts kann man also sagen: Die interaktive Wiederherstellung von Ungleichgewicht hat tendenziell den Ausgleich bzw. die Überwindung dieses Ungleichgewichts zur Folge. Die Eigengesetzlichkeiten der Erfüllung und Bedienung von Zugzwängen, die ihrerseits auf Eigengesetzlichkeiten wechselseitiger Darstellung und Kontextualisierung beruhen (siehe Fig. 20), setzen im Fall der Erwachsenen-Kind-Interaktion eine entwicklungsrelevante Funktionsdynamik von nicht zu unterschätzender Bedeutung frei. Darin sehen wir den theoretischen Ursprung jener insbesondere von Wygotski hervorgehobenen „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ (siehe Kap. 14.2). Das Konzept des interaktiven Ungleichgewichts versteht sich somit auch als Präzisierung einer gerade in Bezug auf die Ontogenese immer wieder betonten Vorgängigkeit sozialer gegenüber psychischen Strukturen (vgl. dafür grundlegend die unabhängig voneinander entwickelten Überlegungen bei Mead (1978) und Wygotski (1971)¹³³.

Das interaktiv wiederhergestellte Ungleichgewicht ist dabei als ein Moment der Realität für die Beteiligten zwar erfahrbar, in der laufenden Interaktion von ihnen aber in keiner Weise – nicht vom Kind, aber auch nicht vom Erwachsenen – bewußt verfügbar oder gar planbar: Interaktiv hervorgebrachte Strukturen gehen prinzipiell über das hinaus, was die einzelnen InteraktionsteilnehmerInnen aus ihrer jeweiligen Perspektive zum Interaktionsprozeß beitragen. Diese Strukturen besitzen einen vom Bewußtsein der beteiligten Personen, ihrer Wahrnehmung und ihrem Erleben unabhängig zu konzipierenden Status und sind infolgedessen im Sinne einer sozialen Realität *sui generis* zu rekonstruieren. Sie sind damit auch nicht umstands-

¹³³ Vgl. aus sozialisationstheoretischer Perspektive auch Oevermann (1979) und Bemerkungen dazu bei Miller (1987); Corsaro / Streeck (1986).

los „lehr- und lernbar“ (vgl. dazu das folgende Kapitel zur didaktischen Anwendung).

Diese Ableitung empirisch nachgewiesener Entwicklungsfunktionen der Erwachsenen-Kind-Interaktion von allgemeinen konstitutiven Merkmalen der *Interaktion* kann sicher nicht als abgeschlossen gelten. Sie bereitet aber den Boden für eine interaktionstheoretische Fundierung von Mechanismen der Diskursentwicklung.

16 Diskursdidaktische Konsequenzen und Perspektiven

In diesem abschließenden Kapitel explizieren wir in Umrissen den didaktischen Anwendungsbezug unserer Ergebnisse. Nachdem diese Ergebnisse grob in zwei Schwerpunkte eingeteilt werden können – die Empirie der narrativen Diskursentwicklung zwischen 5 und 14 sowie die Mechanismen des Erwerbs – wollen wir auch die Frage der didaktischen Anwendung unter diesen beiden Gesichtspunkten ansprechen. Wir beschäftigen uns also in diesem Kapitel mit

- der Rolle von Diskursfähigkeiten in Schule und Unterricht und
- den methodischen Fragen der Vermittlung.

Zuvor werden wir uns einleitend kurz mit dem Verhältnis von Sprachentwicklungsforschung und Sprachdidaktik beschäftigen.

16.1 Erwartungen der Sprachdidaktik an eine Sprachentwicklungsforschung

Wie bei der Präsentation der Anlage unserer Forschung (siehe Kap. 3) zu Beginn dieses Buches scheint es auch im Zusammenhang der Anwendungsdimensionen sinnvoll, den Ertrag unserer Arbeit an einigen Desideraten zu messen, die zu der Zeit an die Forschung heranzutragen waren, als unsere Arbeit begann.

Aus der Sicht der Sprachdidaktik formuliert Neuland (1984:64) in einem Handbuchartikel zu „Problemen der Sprachentwicklung im Schulalter“ die folgenden Fragen, zu deren Beantwortung die Sprachentwicklungsforschung nach ihrer Meinung zumindest beitragen soll:

- (1) Ist der Prozeß der Sprachentwicklung zu Schulbeginn schon weitgehend abgeschlossen?
- (2) Kann auf den einzelnen Altersstufen ein je bestimmter Stand der Sprachentwicklung fixiert werden?
- (3) Wie lassen sich die sprachliche Ausgangssituation des Schulanfängers und die Wirkung des Schuleintritts beschreiben?
- (4) In welchen Bereichen und in welcher Weise entwickelt sich die Sprache der Schulkinder weiter?
- (5) Wie kann die Wirkung bestimmter umweltbedingter Einflußfaktoren auf die Sprachentwicklung im Schulalter beschrieben werden?

Der Beitrag diskutiert dann den Forschungsstand im wesentlichen der deutschen Sprachentwicklungsforschung mit Bezug auf diese Fragestel-

lungen und stellt zusammenfassend fest, daß zwar aus eher traditionellen Forschungsrichtungen (Altersstilforschung) teilweise Hinweise zur Beantwortung der Fragen (1) und (2) abzuleiten sind, daß aber besonders die mit den Fragen (4) und (5) angesprochenen Anforderungen von der Sprachentwicklungsforschung bis in die 80er Jahre nicht eingelöst werden. Neuland (1984: 85) stellt fest: „Feinanalysen über den Erwerb und die Entwicklung einzelner Sprechhandlungen und Sprecherstrategien im Schulalter fehlen noch weitgehend“ und zieht das Fazit: „Als eines der größten Desiderate bleibt abschließend nach wie vor die Sprachentwicklung der späten Kindheit und des Jugendalters zu nennen [...]“ (S. 90).

Es wird auf den ersten Blick deutlich, daß unsere Studie direkte Antworten auf die Fragen (4) und (5) anbietet: Die Herausarbeitung von *Dimensionen* der Diskursentwicklung und der empirische Beleg ihrer Stabilität in den verschiedenen Fähigkeitsbereichen, aus denen sich die Beherrschung von Diskursstrukturen zusammensetzt¹³⁴, präsentiert Bereiche, in denen sich Sprache im Schulalter weiterentwickelt. Die empirische Rekonstruktion der *Entwicklungsmechanismen* bietet eine Antwort auf die Frage, „in welcher Weise“ sich Sprachentwicklung in diesen Altersbereichen mit Bezug auf die von uns untersuchten diskursstrukturellen Fähigkeiten vollzieht.

Die Frage nach den „umweltbedingten Einflußfaktoren“ wird von unserer Studie nicht im Sinne des klassischen soziolinguistischen Paradigmas als Messung möglicher Kovariationen zwischen „milieugegebenen und sprachlichen Variablen“ behandelt, sondern im Rahmen eines mikrostrukturell orientierten Forschungsparadigmas in Anlehnung an unsere Antwort auf die Frage (4): Unsere Forschungen haben ergeben, daß „aktives Zuhören“ von Erwachsenen in einer dyadischen Gesprächssituation die strukturellen Hilfsmittel zur Weiterentwicklung der diskursiven Fähigkeiten des Kindes absichtslos liefert. Daraus läßt sich natürlich schlußfolgern, daß solche Kinder in ihrer entsprechenden Entwicklung benachteiligt sind, die derartige kommunikative Stimulierungen und Hilfen nur eingeschränkt oder gar überhaupt nicht erfahren. Natürlich müßte man versuchen, einen derartigen Zusammenhang auch quantitativ zu überprüfen¹³⁵; ein entsprechendes statistisches Ergebnis hätte dann aber den Vorteil, daß die Art der Wirksamkeit der unabhängigen Variable auf die abhängigen – statt einer reinen Kovariation – wirklich nachgewiesen wäre. Die viel größere Aussagekraft dieser unabhängigen Variable gegenüber den klassisch soziolingu-

¹³⁴ Z.B. Umgehen mit globalen Strukturanforderungen, regelhafte interne Organisation einer Diskurseinheit, Differenzierung verschiedener globaler Muster, inhaltliche Strukturierung, Auswahl syntaktischer und lexikalischer Formen zum Ausdruck der Diskursfunktion.

¹³⁵ Soweit sich das Ausmaß, in dem ein Kind derartige kommunikative Aktivitäten nutzen kann, überhaupt verlässlich erheben läßt.

istischen wie „Schichtenzugehörigkeit“ oder „Bildungsstand der Eltern“ dürfte dann auch klarere zahlenmäßige Zuordnungen ergeben als dies im klassischen Forschungsrahmen oft möglich war.

Auch mit Bezug auf die ersten drei von Neulands Fragen liefert unsere Studie Antworten in unterschiedlich direkter und expliziter Form. Abgesehen von der Tatsache, daß unsere Ergebnisse systematische Weiterentwicklung bis in die Adoleszenz hinein (1) nachweisen, werfen unsere Daten auch ein Licht auf die didaktische Frage nach dem Verhältnis von Alter und Entwicklungsstand (2). Hier ist nicht nur zu vermerken, daß unsere qualitativen Analysen unterhalb der strukturellen Entwicklungssystematik große individuelle Unterschiede zwischen Kindern derselben Altersstufe festgestellt haben. Interessanter ist hier der in den verschiedensten Bereichen immer wieder auftauchende Befund, daß das Niveau kindlicher Diskursstrukturen im Zusammenhang mit den direkteren Zugzwängen der Erwachsenen in der formellen Situation höher war als in der informellen. Mit anderen Worten, diskursstrukturelles „Entwicklungsniveau“ *in der uns beobachtend zugänglichen Form* ist nicht etwas dem Kind zum jeweiligen Alterszeitpunkt fest Anhaftendes, sondern variiert mit den kommunikativen (nicht notwendigerweise den unterrichtlichen!) Anforderungen an das Kind.

Besonders interessant, wiewohl durch unsere Datenkonstellation nicht systematisch beantwortbar, ist die Frage nach der Wirkung des Schuleintritts auf die sprachlich-kommunikative Entwicklung in dem von uns untersuchten Bereich. Zwar haben wir in vielen der beschriebenen Entwicklungen in globaler und lokal-sprachlicher Hinsicht einen besonders einschneidenden Unterschied zwischen den Verfahrensweisen der 5- und der 7jährigen gefunden. Allerdings kann dieser auffallende Entwicklungsfortschritt nicht allein mit dem Schuleintritt erklärt werden, weil zwischen fünf und sieben Jahren auch der Übergang von der präoperativen zur operativen Phase nach Piaget anzusetzen ist, was der Auswahl dieser Altersgruppen in unsere Studie primär zugrunde lag.

Trotzdem liefern unsere Befunde zumindest Hinweise auf den Einfluß der Schule auf die von uns untersuchten sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten. Der drastische Unterschied zwischen der formellen und der informellen Situation in den Erzählungen der 10jährigen z.B. ist unseres Erachtens ein deutliches Zeichen für schulische Auswirkungen, soweit die besonders guten narrativen „Leistungen“ in der formellen Situation betroffen sind. Viertklässler haben nicht nur ein Entwicklungsniveau erreicht, das ihnen den souveränen – d.h. auch ablehnenden – Umgang mit globalen Zugzwängen erlaubt, wie in der informellen Situation zu sehen, sondern sie sind auch weit mehr als die jüngeren Kinder im Umgang mit formellen (Unterrichts-)Situationen geübt und noch (im Unterschied zu den 14jährigen) sehr bereit, sich deren Anforderungen zu stellen.

Es läßt sich also festhalten, daß unsere Studie in vielfältiger Weise Forderungen der Sprachdidaktik an die Sprachenwicklungsforschung nachkommt, wobei die größten Lücken, zu deren Schließung sie beiträgt, durch

die Forderung nach mikrostrukturell orientierten Forschungen zu sprachlich-kommunikativen Dimensionen außerhalb des unterrichtlichen Settings über die Altersspanne von Grundschule und Sekundarstufe markiert sind.

16.2 Diskursfähigkeiten im Unterricht

16.2.1 Mündlicher Sprachgebrauch in der Grundschule

Wenn man versucht, sich über die Rolle von Diskursfähigkeiten in Schule und (Sprach-)Unterricht klar zu werden, denkt man zunächst an den Bereich „mündlicher Sprachgebrauch“ und damit an die Grundschule.

Im Zuge der „kommunikativen Wende“ in der Sprachdidaktik der 70er Jahre wurde der Lernbereich mündlicher kommunikativer Fertigkeiten folgerichtig aufgewertet (vgl. z.B. Boueke / Klein 1987:77). In der Grundschule ist der „mündliche Sprachgebrauch“ entsprechend gemäß der meisten modernen sprachdidaktischen Konzeptionen – die damit auch bereits auf die Einsicht reagieren, daß der „Spracherwerb“ nicht mit Schuleintritt abgeschlossen ist – ein immer wichtiger werdender Teil des sprachlichen Erziehungsauftrags der Schule. Richtlinien messen der Vermittlung und Einübung dessen, was wir mit Bezug auf den außerschulischen kommunikativen Alltag der Kinder untersucht haben, einen zentralen Stellenwert zu. Zum Beispiel nennt der nordrheinwestfälische *Lehrplan Sprache* u.a. die folgenden Diskurseinheiten: „Vorgänge darstellen; Personen, Dinge beschreiben“, „anderen etwas erklären und auf Erklärungen anderer hin handeln“, „die Ideen und Pläne einbringen und auf Ideen und Pläne anderer eingehen“ (S. 25). Außer dem Erzählen werden häufig die Teilhabe an Gesprächen, Argumentieren können, Sachverhalte und Gefühle angemessen ausdrücken können, auch Zuhören-Können als Ziele genannt.

Es läßt sich aber der Eindruck begründen, daß die Schere zwischen den Empfehlungen der Sprachdidaktik und der unterrichtlichen Praxis im Bereich der mündlichen kommunikativen Fähigkeiten oft besonders weit geöffnet ist:

Baurmann (1984) beobachtet zum Beispiel eine weitgehende Instrumentalisierung des mündlichen Sprachgebrauchs im Hinblick auf die Vorbereitung und Vermittlung von Schriftsprache, auch wenn die LehrerInnen das selbst nicht immer so sehen. Er spricht davon, daß die von der Lehrperson hoch bewerteten mündlichen Äußerungen der SchülerInnen oft den Charakter von „gesprochenen Aufsätzen“ hätten (S. 269).

Außerdem lassen sich die meisten LehrerInnen nach einer Befragung, die Baurmann durchgeführt hat, in ihrer Beurteilung der mündlichen Beiträge der Kinder von Kriterien der sprachlichen „Richtigkeit“, also Grammatik und Wortwahl, leiten. Grammatische Richtigkeit und Wortwahl sind an der Satzeinheit orientiert; auf die übersatzmäßigen, diskursstrukturellen Di-

mensionen ist das Ohr des Lehrers also nicht fokussiert. Grammatik und Wortwahl werden im übrigen im allgemeinen auch nicht in ihrer globalen Funktion betrachtet.

Übersatzmäßige – diskursorientierte – mündliche Äußerungen der Kinder sind als Aufgabenstellungen zwar sprachdidaktisch erwünscht, aber in der Praxis reduzieren sich diese Forderungen oft auf das „Montagmorgen-Erzählen“ (s.u.) als eine Art Sonderfall unterrichtlicher Kommunikation. Davon abgesehen gibt es anteilmäßig sehr wenige Unterrichtsformen, in denen Grundschulkindern der Boden (*floor*) für längere, das heißt übersatzmäßige, selbständig zu strukturierende Einheiten überlassen würde.

In den allermeisten Formen der üblichen Unterrichtsgespräche kommen die übersatzmäßigen Einheiten vom Lehrer und nicht vom Schüler. Die Lehrperson konstituiert den strukturellen Rahmen des Gesamtdiskurses – die SchülerInnen stecken in die dafür vorgesehenen *slots* einzelne Beiträge, die selbst im allgemeinen auf Satzebene oder darunter verbleiben, die nie eine selbständige und abgeschlossene Diskurseinheit darstellen und von denen es zweifelhaft ist, ob und in welcher Weise sie sich überhaupt zu der vorgegebenen Diskursstruktur verhalten.

Betrachten wir den folgenden Unterrichtsausschnitt aus einem Unterrichtsgespräch im 3. Schuljahr, der in vieler Hinsicht typisch ist:

(1) *Aufarbeitung Stadtführung / 03.06.92 / 3. Schuljahr: 002*

L: Lehrer, J und F: Schülerinnen, D: Schüler, S: Unidentifizierbarer Schüler

- 1 L: Erzähle uns bitte etwas über die Städtmauer --- /Janine/ [erteilt das Wort]
[Unruhe]
- 5 L: Ssssssss
J: [Die Städtmauer hieß am Brúchtor - und da -- die /an einigen Stellen wurde die erneuert./ [sehr viel schneller]

[es folgen zwei weitere längere Schülerbeiträge]
- 1 F: Es gibt fünf Tóre in [Name der Stadt]
L: Richtig. Weißt du wie die heißen?
F: /Nich mehr ganz/ [verschämt]
- 5 L: [Also (...)
Die Janine hat EIN Tor genannt -
F: [Dann gibt es noch das Wílm_ äh Hagentor
L: [Brúchtor
S: [(...)
L: STEINHagentor
- 10 F: Stéinhagentor - dann das -- das Wéiltor noch
L: Richtig
L: Neben der großen Schule --
S: Ja das -- (...)

- 15 S: (...)
 L: Heggertor
 S: Heggertor
 S: Heggertor
 L: + U::nd -
 D: + Heggertor. Gibt ja auch ne Heggerstraße. --
- 20 S: Und -
 L: und das Hólschentor.
 D: Ja.
 L: Gut. Du hast eben gesacht man hätte da vorher zuerst -
 einen - Zaun/Mauer gemacht.
- 25 D: Aber man sacht da nich Zaun/Mauer - sondern --
 Holz_ - /Palisáde/ [schnell]
 L: Richtig. Ein Zaun
 Und wo stánd dieser Z_ PaliSADENzaun? /Björn/ [ruft auf]

Die globale Diskursorganisation seitens der Lehrperson in dieser Stunde zum Sachunterricht, in der eine gemeinsame Führung durch die Altstadt des Wohnortes aufgearbeitet wird, folgt dem Muster der „imaginären Tour“, das auch für Wohnungsbeschreibungen benutzt wird (Ullmer-Ehrich 1979). Diese Struktur markiert sie auch deutlich durch entsprechende Diskursmarkierungen: „Dann sind wa ein Stückchen weiter gegangen ...“

Die thematische Weiterentwicklung des Diskurses wird ausschließlich von L initiiert, z.B. in Zeile 23.

Die Diskursaktivitäten der Kinder in dieser Art von Unterrichtsgespräch reduzieren sich darauf, die richtigen Wörter in die von Lehrperson dafür vorgesehenen Lücken zu „stecken“. Eigene diskursstrukturelle Tätigkeiten auf seiten der SchülerInnen impliziert diese Form des Unterrichtsdiskurses nicht – obwohl im Rahmen dieses Unterrichtsgesprächs die SchülerInnen nicht nur explizit zum „Erzählen“ aufgefordert werden, wie in Z. 1, sondern z.B. auch zum „Beschreiben“ – einer weiteren Diskurseinheit: „Beschreibe doch mal die Häuser die da standen.“

Es kann passieren, wenn die SchülerInnen dann tatsächlich längere Diskurse beitragen, daß sie unterbrochen werden mit: „Ja gut vielleicht jemand anders.“

Trotzdem gibt es aber z.B. die selbständige und geschlossene Diskurseinheit einer Erklärung durch eine Schülerin (Warum die Häuser schief sind), die aber interessanterweise selbstinitiiert ist:

(2) Aufarbeitung Stadtführung / 03.06.92 / 3. Schuljahr: 133

L: Lehrer, J: Schülerin, D: Schüler, S: Unidentifizierbarer Schüler

- 1 L: In der - Kuhgasse haben wir uns die Häuser ángesehen. -
 D: Wir standn únten und konnten an der GIEBELseite bis

[oben hin kucken. --
 Fingerschnipsen]
 5 L: Daniel [erteilt das Wort]
 D: Die Häuser waren schief
 L: Jha. Janine [erteilt das Wort]
 J: Und der Kírchturn -
 L: /die Häuser/ [schnell]
 10 J: [L] /die Häuser/ [schnell] die waren schief
 weil die ham das [L] die ham Holz
 wennes gefällt ham hamses nich trócknen lassen -
 die ham das gleich [L] verbaut.
 Und wenn der Wind dann /kommt/ [langsam]
 15 `n`s wárm dann verbiegen die sich
 und dann wenn das -
 und wenn die dann von der Sonne getrócknet werden
 dann bleiben die so schief.
 L: Gut. (...)
 20 S: [deswegen is auch (...)

Die Lehrperson bewertet und würdigt nicht inhaltlich im Sinne der Mittel des Abschließens und Überleitens, die wir in den Interaktionen unserer Daten beobachtet haben (s. Kap. 10.2.4)

Selbst die „zusammenhängende Darstellung von Sachverhalten“, die Lehrpersonen im allgemeinen als das einzige diskursorientierte Ziel des „mündlichen Sprachgebrauchs“ ansehen (Baurmann 1984), können im Rahmen der Unterrichtskommunikation also selten von einem Kind allein mit unterstützenden Aktivitäten der Lehrperson geleistet werden.

Im Normalfall aber gibt die Lehrperson – wie gezeigt wurde – das strukturelle Format des Diskurses vor. Die Kinder haben nur die Möglichkeit, Ein-Satz-, oft auch nur Ein-Wort-Äußerungen in die dafür vorgesehenen *Slots* zu stecken.¹³⁶ Für die mündliche Diskursfähigkeit, die sich nachgewiesenermaßen im Grundschulalter weiterentwickelt und die entsprechend gefördert werden sollte – die Fähigkeit nämlich, Diskurseinheiten strukturell selbständig auf Form- und Mittelebene zu produzieren – ist im Unterrichtsgeschehen also im allgemeinen kein Platz.

Das liegt durchaus nicht nur an einer entsprechenden Naivität der Lehrpersonen und didaktischen Konzepte, sondern teilweise an den Gesetzmäßigkeiten von Unterrichtskommunikation, z.B. der Tatsache, daß sie eben nicht dyadisch ist wie die Erzählinteraktionen unserer Daten.

Festzuhalten bleibt aber: Selbst wenn wir die weitgehende Instrumentalisierung des „mündlichen Sprachgebrauchs“ als Vorübung zur schriftlichen

¹³⁶ Auch frühere Untersuchungen zur "Sprache des Lehrers" (Spanhel 1971) oder zu den typischen Handlungsmustern der Unterrichtskommunikation (Ehlich / Rehbein 1986) kommen innerhalb anderer Beschreibungsformate faktisch zu demselben Ergebnis.

Sprachgestaltung in der Sicht vieler LehrerInnen gutheißen würden (Baurmann 1984) und einen entsprechenden Zusammenhang für erwiesen halten (Michaels / Collins 1984), ist ersichtlich, daß die Praxis des Unterrichts so gut wie keine Möglichkeit zur Einübung der globalen Strukturierungskompetenz als wesentliches Merkmal der im nächsten Abschnitt zu thematisierenden schriftsprachlichen Kompetenz einräumt.

Wir können weiter zusammenfassend feststellen, daß die mündliche Kommunikation als Selbstzweck – d.h. ausschließlich zum Zweck ihrer Förderung – in der Praxis oft unterrepräsentiert ist. Gegenüber der Orientierung am Satzrahmen, die bewußt oder unbewußt in der Praxis des Unterrichts noch vielerorts vorherrscht, ist in der Sprachdidaktik zwar eine deutliche Orientierung am Handlungscharakter sprachlicher Äußerungen zu erkennen. Eine systematische sprachdidaktische Konzipierung von Vermittlungsformen auf übersatzmäßiger Ebene im mündlichen Sprachgebrauch in der Grundschule ist allerdings immer noch die Ausnahme – und diese Ausnahme beschränkt sich so gut wie ausschließlich auf die Erzähldidaktik (siehe Kap. 16.3). Daß Grundschulkinder neben Erzählungen auch Erklärungen, neben Vorgangs- auch Wegbeschreibungen, einfache Argumente oder Pläne übersatzmäßig strukturieren können und dabei Förderung erhalten sollten, wird zwar von Richtlinien berücksichtigt, steht aber in der sprachdidaktischen Diskussion eher im Hintergrund. Das gilt, obwohl die von Baurmann befragten LehrerInnen eine Diskursfähigkeit wie „einen Sachverhalt angemessen darstellen können“ als zentral wichtig erachten. Hier müßte die Sprachdidaktik verstärkt die Einsicht vermitteln, daß eine derartige Alltagssprachliche Fähigkeit auf festen Regeln beruht und damit prinzipiell lehr- und lernbar ist.

Diese Beobachtung mag man im Zusammenhang sehen mit der „Tatsache [...], daß sich in der jüngsten Zeit in vielen sprachdidaktischen Veröffentlichungen ein Abrücken von der für die letzten zehn bis fünfzehn Jahre charakteristischen Favorisierung der mündlichen Kommunikation zugunsten der schriftlichen abzeichnet.“ (Boueke / Klein 1987:77; vgl. auch Neuland 1984).

Beides wiederum hängt sicher mit den methodischen Problemen in diesem Bereich (siehe Kap. 16.3) zusammen, zu deren Lösung, außer dem – immer wieder kritisierten – Rollenspiel, so gut wie keine Vorschläge unterbreitet und ausgearbeitet wurden (vgl. Boueke / Klein 1987:77f). „Der Vorrang des schriftlichen Erzählens in der Schule hat auch mit Verlegenheit zu tun: Die Schule weiß nicht so recht, was sie mit dem mündlichen Erzählen anfangen soll, und schon gar nicht, wie sie es anfangen soll.“ (Frommer 1992:27; Hervorhebungen im Original)

16.2.2 Zum Verhältnis von mündlichen und schriftlichen Diskursfähigkeiten

Für den Bereich schriftlicher Diskursfähigkeiten liegen die Dinge natürlich anders als eben beschrieben: In der Aufsatzdidaktik geht es zentral um die Vermittlung globaler Strukturierungsfähigkeiten, um den inneren Zusammenhang und den Aufbau von Texten, und hier *darf* das Kind nicht nur – es *muß* im Schreibprozeß die gesamte Diskurseinheit selbständig planen und durchführen. Allerdings wird hier in der praktischen Vorgehensweise und auch in weiten Teilen der Aufsatzdidaktik oft so getan, als müsse die entsprechende diskursive Strukturierungsfähigkeit von Grund auf aufgebaut werden. Die Tatsache, daß schon die Erstklässler – wie unsere Untersuchungen zeigen – derartige Fähigkeiten im Mündlichen massiv entwickeln und die Viertklässler es darin schon zu einiger Virtuosität bringen, wird nicht systematisch sprachdidaktisch genutzt. Das gilt, obwohl Richtlinien wie aufsatzdidaktische Erörterungen wörtlich oder dem Sinne nach im allgemeinen vom „Übergang vom primär mündlichen zum zunehmend auch schriftlichen Gestalten“ (Beck / Hofen 1993:121) reden.

Viele aufsatzdidaktische Praktiken zielen darauf ab, dem schreibenden Kind die globalen Strukturierungshilfen zu bieten, die in alltäglichen mündlichen Diskursen – wie in unserer Studie nachgewiesen – durch das Dialogverhalten des erwachsenen Zuhörers etabliert werden. Die gerade zu Beginn des Aufsatzunterrichts in der Grundschule immer wieder verwendeten Bildergeschichten z.B., die das Kind in eine schriftliche verbale Form bringen soll, können als visueller Ersatz der globalen Strukturierungshilfe gelten, die im mündlichen Erzählen durch den Zuhörer angeboten wird: Eine episodische Gliederung des Ereigniskontinuums wird durch die Segmentierung in Form der Bilder vorgegeben – ZuhörerInnen unserer 5jährigen würden sie durch Nachfragen an das erzählende Kind etablieren. Die schwierige Auswahl aus der Menge des zu einem Ereignis Sagbaren (Augst / Faigel 1986) wird durch die Bilder erleichtert, wenn nicht vorgegeben – in dialogischen Diskurssituationen veranlassen ZuhörerInnen (7jährige) ErzählerInnen zum Beispiel zu einer größeren Detaillierung.

Mit anderen Worten, bei einem Einsatz von Bildergeschichten oder ähnlichen Hilfsmitteln werden mündliche globale Fähigkeiten, die bei einem 8jährigen Kind weitgehend vorhanden sind, nicht systematisch genutzt zum Aufbau von Globalität im Schriftlichen. Dialogische Strukturierungshilfen, die das Kind aufgrund seines Entwicklungsstandes zu nutzen gewöhnt ist, werden ersetzt durch visuelle. In Fall der Bilderserien hat das übrigens diskursanalytisch und -didaktisch bedenkliche Konsequenzen:

Der *narrative* Charakter, den die Wiedergabe der Bilderfolge ihrem methodischen Sinn nach haben soll, wird durch eine Bilderfolge – oder auch ein einzelnes Bild – nicht eindeutig induziert: Die *Beschreibung* der Bilder könnte auch eine angemessene Reaktion sein. Damit wäre dann allerdings ein anderer Diskurstyp mit anderen Gesetzmäßigkeiten etabliert. Nach uns

vorliegenden Unterrichtsaufzeichnungen wird eine derartige Vorgabe im Unterrichtsgespräch auch von vielen Kindern so verstanden, wenn die Instruktion der Lehrperson nicht ganz eindeutig ist. Das junge Kind geht ohnehin aus Gründen seines Diskursentwicklungsstandes eher beschreibend mit Bilderserien um (vgl. Boueke / Schüle in et al. 1995).

Es geht also um sinnvolle methodische Konzepte für die Nutzung mündlicher Diskursfähigkeiten im Aufsatzunterricht. „Sinnvoll“ heißt dabei nicht nur „gut im Unterricht zu operationalisieren“, sondern auch, mindestens kompatibel zu sein mit unserem Wissen über Entwicklung von Diskursfähigkeiten sowie den linguistischen Erkenntnissen über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachverwendungssituationen und -formen.

Aus dieser Sicht ist z.B. grundsätzlich dem Vorschlag, bei der Vorbereitung von schriftlichen Texten mit Tonbandaufzeichnungen zu arbeiten, zuzustimmen – und zwar nicht nur für das 1. Schuljahr. Diese Aufzeichnungen sollten allerdings nicht als „Sprechgeschichten“ (Beck / Hofen 1993:120f) einen mindestens für die SchülerInnen undurchschaubaren Zwischenstatus zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung haben, sondern deutlich als Vorübung und Erleichterung zum schriftlichen Sprachgebrauch gerahmt werden, also als z.B. als „Diktat“ des Autors, der sich also nur die technische Arbeit der schriftlichen Niederlegung abnehmen läßt bzw. sie verschiebt. Vor allem aber sind solche mündlichen Vorübungen auszuarbeiten und zu nutzen, die nicht nur Mündlichkeit als Kanal benutzen, sondern die die strukturellen Hilfsmittel bewahren, die in der dialogischen Konstituiertheit von Mündlichkeit liegen.

Den „Schreibkonferenzen“ über freien Texten (vgl. Spitta 1992), innerhalb derer MitschülerInnen den jeweiligen kindlichen Autor eines Textentwurfes im Rahmen einer Gesprächssituation zu seinem Text befragen, liegt ein Konzept zugrunde, das einiges von den interaktiven Mechanismen der Diskursentwicklung im Alltag „hinüberretten“ könnte in die schriftliche Textproduktion. Das gilt allerdings nur, insoweit wirklich dialogische, das heißt kommunikativ motivierte Reaktionen der ZuhörerInnen in einer solchen „Konferenz“ wirken können und nicht an einer unausgewiesenen Norm orientierte Korrekturen von kindlichen „Hilfslehrern“. Nur dann wären Schreibkonferenzen ein einschlägiges aufsatzdidaktisches Mittel, das die Funktion der alltäglichen Interaktion bei der Entwicklung mündlicher Diskursfähigkeiten ansatzweise in den institutionell gesteuerten Aufbau von Schriftlichkeit umsetzen könnte.

Die Cluster-Methode nach Rico (1984) als ein anderes im Augenblick viel diskutiertes aufsatzdidaktisches Mittel, bei dem die Kinder sich vor dem Schreiben ein thematisch orientiertes Netz von Begriffen notieren, macht sich die Entlastungsfunktion von einmal gefundenen lokalen Formulierungen bei der globalen Planung zunutze: Indem bei dieser Art von vorgängiger, nicht linearisierter Ideensammlung zur Vorbereitung des Aufsatz-

schreibens die lokale Wahl der lexikalischen Form unabhängig vom globalen Planungsprozeß verläuft und dieser globale Planungsprozeß dann später auf diese – schriftlich verfügbaren – lokalen und formalen Planungsergebnisse zurückgreifen kann, wird die Entlastungsfunktion der Wiederholung lokaler Formulierungen (Quasthoff 1993a) induziert.

Abzulehnen ist aus diskursanalytischer Sicht demgegenüber z.B. der Vorschlag, mit Sätzen auf Papierstreifen „eine Geschichte zu legen“, besonders wenn diese Sätze von den Kindern selbst verfaßt sind. Damit würde dann nämlich der diskursive Zusammenhang, die globale Struktur und deren Markierung in den einzelnen Sätzen gerade aus dem Blick und das Texte-Schreiben wieder in die Nähe einer Addition von grammatisch möglichst „richtigen“ und komplexen Sätzen geraten.

Auch die Einübung von lexikalischen Formen sollte vor dem Hintergrund ihrer diskursiven Funktion einerseits sowie des kindlichen Entwicklungsstandes andererseits sprachdidaktisch bewußter gemacht werden: Unsere Befunde zur Entwicklung der Formen im Rahmen von Diskurseinheiten haben u.a. ergeben, daß die Markierung globaler Funktionen durch entsprechende Gliederungssignale bzw. Konnektoren im Mündlichen systematisch erst bei den 14jährigen Kindern auftaucht. Im Rahmen der Aufsatzdidaktik werden die Kinder aber im allgemeinen im 3. Schuljahr, also im Alter von 8/ 9 Jahren, durch entsprechende Übungen dazu angehalten, ihre Satzanfänge auf jeden Fall zu variieren (Vgl. z.B. Buck (ed) 1984 Sprachbuch *Bausteine Deutsch*, 3. Schuljahr: 71).

Derartige Übungen reagieren natürlich auf die stereotypen Satzanfänge von Kindern dieses Alters mit „und dann“ als Konnektoren besonders in schriftlichen Texten. Dieses „und dann“ wird von jungen Kindern aber durchaus angemessen als globalstrukturell relevanter Strukturierungsindikator eingesetzt.¹³⁷ Der Wechsel in den Satzanfängen ist also eine rein stilistische Übung, die noch nicht den Charakter einer strukturellen Indizierung an der globalen Form des Diskurses haben kann.

16.3 Schulische und alltägliche Erwerbs- und Vermittlungsformen am Beispiel der Erzähldidaktik

Die Grundfrage des vorliegenden Buches nach dem Verhältnis von Interaktion und Entwicklung läßt sich auch stellen als die Frage nach dem Ver-

¹³⁷ Wir besitzen Daten der mündlichen Wiedergabe einer Bildergeschichte, bei der „und dann“ immer den Übergang zu einem neuen Bild kennzeichnet. Bei der anschließenden schriftlichen Wiedergabe auf einem Blatt, auf dem die Kinder den zu erstellenden Text neben die entsprechenden Bilder anordnen, taucht kein einziges „und dann“ auf, weil die Bilder selbst die entsprechende Gliederungsfunktion übernehmen.

hältnis von Lernen und Entwicklung, insofern der Erwerb von (diskursiven) Fähigkeiten via interaktive Erfahrung als eine Form des Lernens aufgefaßt werden kann, „Lernen“ und „Entwicklung“ sich aber in traditionellen – reifungsorientierten – Konzeptionen von Entwicklung ausschließen.

Wir haben oben (siehe Kap. 15) schon dargelegt, daß und in welcher Weise unser Konzept von Entwicklung auf der Basis der empirisch rekonstruierten Entwicklungsmechanismen Lernen einschließt: Diskursentwicklung verläuft über das regelhafte Zusammenspiel von Möglichkeiten des Kindes und Anforderungen des Erwachsenen im Rahmen des wechselseitigen *recipient design* jeder *face-to-face*-Interaktion.

Im Zusammenhang des vorliegenden Kapitels ist nun die Grundfrage zum Verhältnis von Interaktion / Lernen und Entwicklung zu erweitern im Hinblick auf die Frage nach der Lehrbarkeit von Diskursfähigkeiten. Im Kontext unserer Arbeit heißt das: Läßt sich die entwicklungsfördernde Funktion alltäglicher Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion, wie wir sie für die dyadischen Interaktionen unserer Daten nachgewiesen haben, in irgendeiner Weise für den institutionellen Kontext Unterricht nutzen oder gar übernehmen?

Wir wollen diese Frage wiederum exemplarisch am Beispiel der Erzählfähigkeiten diskutieren, und zwar aus den gleichen Gründen, aus denen wir auch die Diskursentwicklung am Beispiel der Erzählentwicklung empirisch bearbeitet haben: Das Erzählen ist in der Schule – mündlich wie schriftlich – eine prominente Diskursform. Entsprechend ist die Erzähldidaktik – im Unterschied zur Diskursdidaktik – bereits ein seit langem etablierter Teilbereich der Sprachdidaktik, so daß wir hier an einen vergleichsweise fortgeschrittenen Stand der fachdidaktischen Erfahrung und Diskussion anknüpfen können.

Die positive Antwort auf Fragen nach der Lehrbarkeit besonders von mündlichen Erzählfähigkeiten ist natürlich die Voraussetzung jeder erzähldidaktischen Konzeption im engeren Sinne, d.h. jeden Bemühens um das Erzählen als „Lerngegenstand“ statt eines „Lernmediums“ (Fritzsche 1980), das „beispielsweise als Vehikel des Erfahrungsaustausches“ (Frommer 1992:27) oder der Auflockerung im Unterricht eingesetzt wird. Die Antwort in der erzähldidaktischen Literatur ist natürlich immer auf die narrativen Fähigkeiten zugeschnitten, die aus der Sicht der jeweiligen AutorInnen zentral für den Erzählbegriff sind. So beantworten z.B. Boueke / Schüle (1988b) in ihrem Aufsatz „Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens“ die Frage im Hinblick auf die textstrukturellen Fähigkeiten im Sinne eines *storygrammar*-Modells (siehe auch Kap. 2), während Frommer (1992) – um ein anderes Beispiel zu nennen – die unterschiedlichsten methodischen

Möglichkeiten zur Einübung mündlicher szenischer Erzählkompetenz besonders für die Sekundarstufe 1 entwickelt.¹³⁸

Geht man mit einem Erzählbegriff wie dem unsrigen an diese Frage heran, so stößt man sehr schnell an das, was wir „erzähldidaktisches Dilemma“ nennen. Zusammenfassend formuliert ist der folgende grundlegende Widerspruch in der erzähldidaktischen Literatur (vgl. auch Flader / Hurrelmann 1982, Switalla 1983) formuliert worden:

„Die Kommunikationsform der Stegreiferzählung wird im Klassenzimmer abgespalten von ihrem alltäglichen Interaktionskontext. Dadurch entstehen für die Beteiligten Konflikte, dadurch werden aber auch die Interaktionsbeziehungen zwischen ihnen widersprüchlich und unklar.

Der Erzähler nähert sich der Rolle des alltäglichen Erzählers dadurch, daß er seine persönliche Erfahrung vermittelt, andererseits erfüllt er mit seiner Erzählung eine Aufgabe, die er als Schulleistung einordnen muß. Der Lehrer nähert sich dem alltäglichen Zuhörer dadurch, daß er sich für die Erfahrungen des Schülers interessiert und eine symmetrische Kommunikationsbeziehung temporär einzugehen versucht. Andererseits ist er der Garant von Lernprozessen, für die Beurteilung und Verbesserung der Schüleraktivität und für einen geordneten Unterrichtsverlauf zuständig.“ (Flader / Hurrelmann 1984: 239)

Das Dilemma scheint also auf eine Variante des berühmten *double bind* „Sei spontan“ hinauszulaufen. Damit wäre es – wie Flader / Hurrelmann (1984:240) auch andeuten – prinzipiell unauflösbar. Trotzdem schlagen sie einige Hilfsmittel zu Entschärfung des Konflikts vor (S. 240): Das Erzählen soll Lernmedium und gerade nicht Lerngegenstand sein; der Lehrer soll sich auf „schemastützende Aktivitäten“ beschränken; SchülerInnen sollen nur erzählen, wenn sie wirklich etwas zu erzählen haben. Im übrigen wird dem Unterricht die „Trennung von Lernen und Lebenswirklichkeit“ vorgeworfen.

Zahlreiche Aufzeichnungen von „Morgenkreis-Erzählungen“ und anderen narrativen Sequenzen im Unterricht, die uns vorliegen, belegen die tatsächliche Existenz dieses Dilemmas. SchülerInnen wie LehrerInnen müssen sich irgendwo auf der Skala zwischen „Alltag“ und „Unterricht“ einpendeln, geben sich entweder mehr als persönlich in das Erleben Involvierter bzw. daran Interessierter oder eher als jemand, der eine Erzählleistung abliefert bzw. beurteilt. Oft klaffen diese Rahmungen bei SchülerIn und LehrerIn auch deutlich auseinander, wie in der folgenden Sequenz:

¹³⁸ Die methodischen Vorschläge Frommers beziehen sich allerdings häufig auf rezeptiv-analytische bzw. dann doch schriftliche Fähigkeiten, so daß an der grundsätzlichen Aussage, daß außer dem Rollenspiel kaum methodische Konzepte für eine systematische Vermittlung mündlicher Fähigkeiten vorliegen (siehe Kap. 16.2.1), festgehalten werden muß.

(3) Weiterführung Thema „Vogelnester“ / 02.04.92 / 1. Schuljahr: 08

L: Lehrer, J: Schülerin, T: Schüler

- [Der Lehrer kommentiert eine vorangegangene Schülererzählung]
- 1 L: Die Vögel die am Bóden brüten - die haben natürlich dann óft den Na::chteil daß die Nester gefúnden werden - entweder von andern Tieren oder daß auch Menschen sie kaputt machen --
- 5 /Jenny/ [erteilt das Wort]
J: (... ... Vogelnest drin) ---
T: Hm. Also als wir (mal) a_ als wir noch in der Hermannstraße f_ wohnten da - warn --
- 10 und die Páttberger -- gegen die kámpfen ja die - von der Hermannstra_ straße (da machense ma irgendne Kloppe) - (na gut.)
- 15 einmal als wir uns - gegen - über st_ standen und wollten uns (grad) stü_ stürzen und dann - oben und auf den GeBÜschen (kámpfen) dann und da da war ich (fast) gef_ fallen hab ich noch schnell genug ein - Vogelnest mit ZWEI KLEINEN KÜKEN drin gesehen.
- 20 Ne?
Und das ham - wir dann ersmal uns - ánge - kuckt einmal - und einer von den Páttbergern der war der - Dümmste davon - der wolltes ánpacken
- 25 und da kam kam grade der Mar - céI von uns einer und der der war ja der Gróßte von uns der WIRFT an - STOLPERTE flog direkt auf den Dümmsten drauf --
- 30 und eins dieser Küken fiel em (raus) und ich wollte - na - grad mir son Ding so erga_ (kopfüber) ánkucken da fiel es mir auf den Kópff --
- (... ... bin ich hoch geschlüpft) --
- 35 S: [Fingerschnipsen [11 mal]
S: [[Name] (...)
S: [(...)
S: Schlüpfgeráusch
S: (... ... Regenwürmer-Spaghetti)
- 40 S: Schlüpfgeráusch

Der theoretische Grund ist aber noch folgenreicher: Die wiedergegebene Darstellung des erzähldidaktischen Dilemmas aus der entsprechenden Literatur setzt – entsprechend der klassischen Soziolinguistik – implizit voraus, daß Sprachverhalten und Situation unabhängig voneinander sind: Einerseits besteht die Unterrichtssituation, andererseits sind bestimmte Formen des Sprach- bzw. (Erzähl-)Verhaltens beobachtbar, die sich der Situation anpassen. Wir haben hingegen dargestellt (siehe Kap. 15), daß aus unserer interaktionstheoretischen Sicht Situationen durch entsprechendes Sprachverhalten geschaffen werden. Bestimmte Formen des Sprachverhaltens erzeugen also im Sinne der Vollzugswirklichkeit interaktiver Prozesse selbst ihren „Rahmen“ (Goffman 1974). Unser Job Darstellung von Formrelevanz (siehe Kap. 7.4.1) trägt dem Rechnung: Wie in Quasthoff (1980:Kap. 2.3) ausführlich beschrieben, hat das szenische Erzählen persönlicher Erlebnisse eine interaktive – d.h. über die Erzählform und nicht über die erzählten Inhalte sich realisierende – „rahmensetzende“ Funktion. Mit anderen Worten, über verschiedene Formen des Erzählens stellen sich verschiedene situative Kontexte her.

Im Zusammenhang mit institutionellen Kontexten ist dieser Mechanismus in seiner Wirkweise besonders interessant. In Quasthoff (1979b) wurde beschrieben, wie SozialhilfeempfängerInnen im Rahmen der institutionellen Gespräche des Sozialamts versuchen, mithilfe von alltagskonversationellem Erzählen die professionelle Beziehung zur Sozialarbeiterin umzudefinieren in eine privat freundschaftliche, den institutionellen Rahmen „Sachberatung“ umzudefinieren in ein privates Gespräch. Da die VertreterInnen der Institution die sozial-interaktiven Folgekosten einer derartigen Umdefinition im allgemeinen nicht tragen könnten, müssen sie solche Erzählversuche ab einem bestimmten Punkt zurückweisen – und tun das empirisch auch ausnahmslos.

Der institutionelle Fall Schule ist analog: Würden LehrerInnen und SchülerInnen wirklich über einen gewissen Zeitraum hinweg in alltäglicher Weise erzählen und zuhören, würden sie in der Tat ihre professionelle Rollenbeziehung aufgeben, das institutionelle Muster Unterrichtsgespräch, das sie gemeinsam tagtäglich (re)inszenieren, zumindest lokal außer Kraft setzen. Dies kann in der Institution Schule vom Vertreter der Institution genauso wenig zugelassen werden wie im Fall des Sozialamtes. Im Gegenteil: Je jünger und entsprechend im institutionellen Diskurs unerfahrener die SchülerInnen sind, umso eher ist der institutionelle Rahmen ohnehin in Gefahr und desto mehr muß der Vertreter der Institution entsprechend den institutionellen Charakter der Interaktion ständig (wieder)herstellen.

Hinzu kommt – und das verbindet den oben genannten praktischen Einwand mit dem letztgenannten theoretischen Einwand -, daß allein schon der Versuch, in einer Gruppe von ca. 30 SchülerInnen alltägliches dyadisches Erzählen und Zuhören zu ermöglichen, in besonderer Weise darauf angewiesen ist, basale Prinzipien schulischer Unterrichtskommunikation

durchzusetzen, nämlich eine spezifisch asymmetrische Verteilung des Rederechtes. Wenn in diesem institutionell geöffneten Freiraum dann tatsächlich dyadisches Erzählen und Zuhören zustandekommt, entsteht natürlich erst recht eine hochgradig paradoxe Situation, in der allenfalls so getan werden kann, *als ob* der Rahmen der Institution außer Kraft gesetzt wäre. Und man darf davon ausgehen, daß dieses „als ob“ mit zunehmender Sozialisierung des Schülers ein von beiden Seiten durchschaubarer Bestandteil des Rahmens schulischer Kommunikation ist.

Das bedeutet, daß es aufgrund der Zwänge institutioneller Muster letztlich gar nicht – so wie es didaktische Ratschläge zur Auflösung des erzähl-didaktischen Dilemmas nahelegen – in das Ermessen der Lehrperson gestellt ist, wie sie mit eventuellen alltäglichen Erzählungen der SchülerInnen als Teil des Unterrichts umgeht. Um die Definition des institutionellen Rahmens „Unterricht“ aufrechtzuerhalten, darf sie sich nicht längerfristig in die Rolle eines alltäglichen Zuhörers begeben. Der Zusammenhang zwischen Kinder-Erzählung und Lehrer-Reaktion in Fragment (3) oben ist ein sprechendes Beispiel dafür.

Damit ist allerdings nicht gesagt, daß eine Didaktik des mündlichen Erzählens bzw. mündlicher Diskurse angesichts des nicht zu unterlaufenden institutionellen Charakters von Unterricht (vgl. auch Ehlich 1980) prinzipiell kapitulieren muß. Es bedeutet lediglich, daß zu entwickelnde Konzepte sich dieses grundlegenden Zusammenhangs bewußt sein müssen. Eine Übernahme der Funktionen alltäglicher Entwicklungsmechanismen in das Klassenzimmer kann somit keinesfalls die diskursdidaktische Konsequenz unserer Befunde sein. Dagegen muß es um eine Umsetzung des durch unsere Studie gewonnenen Wissens hinsichtlich alltäglicher Erwerbsmechanismen im Hinblick auf die speziellen Bedingungen von Unterrichtsinteraktion gehen.

Es ist hier nicht der Ort, eine derartige Umsetzung bis zum Konkretheitsniveau methodischer Vorschläge zu leisten. Wir wollen nur einige der Prinzipien formulieren, denen eine solche Konzeption unseres Erachtens folgen sollte. Wiewohl diese Prinzipien entsprechend der exemplarischen Schwerpunktsetzung mit Bezug auf das Erzählen formuliert sind, gelten sie analog für andere Diskurseinheiten bzw. -Fähigkeiten.

Erzähl-didaktische Konzeptionen sollten – wie dargestellt – nicht der Chimäre alltäglichen Erzählens im Unterricht nachjagen, sondern sich eingestehen, daß unterrichtliches Erzählen eben kein alltägliches, sich als Interaktionsform selbst genügendes sein kann, sondern den Rahmen des Unterrichts immer mitkonstituiert. Das heißt aber nicht notwendigerweise, daß man unterrichtliches Erzählen von allen Eigenschaften des Erzählenswerten „reinholt“, wie das in den ritualisierten Montagmorgen-Erzählungen, in denen im allgemeinen nur eine chronologische Nennung der Wochenendaktivitäten gegeben und verlangt wird, häufig geschieht. Neben den rahmensetzenden „interaktiven“ Funktionen des alltäglichen Erzählens gibt es genügend „kommunikative“, d.h. sich über den Inhalt des Erzählten rea-

lisierende, Funktionen (vgl. Quasthoff 1980a und oben Kap. 2), die keinen institutionellen Kontext bedrohen. Erzählungen können z.B. als Belege und Illustrationen im Rahmen von Argumenten oder Erklärungen, als Form der Darstellung von Problemen, als Informierung über Begebenheiten eingesetzt werden. In diesen Funktionen gibt es mannigfaltige Gelegenheit für die Lehrperson im Unterricht aller Fächer, Erzählungen zuzulassen, hervorzulocken oder selbst zu realisieren. Für diese Erzählungen gelten dann auch die aus den von uns gefundenen alltäglichen Interaktionsmustern abzuleitenden Prinzipien des zuhörenden Umgangs mit ihnen:

- Um die globale Strukturierungsfähigkeit (siehe Kap. 16.2.2) zu fördern, sollte das Kind seine (narrative) Diskurseinheit möglichst selbständig durchführen und schließen.
- Es sollte außerdem auch Gelegenheit haben, (narrative) Diskurseinheiten zu initiieren.
- Aktivitäten des Lehrers als Zuhörer folgen den strukturellen Vorgaben des Kindes sowie seinen eigenen *kommunikativen* Erwartungen, aber nicht einem wie auch immer gearteten Bewertungsschema. Unsere Ergebnisse haben gezeigt, daß diese Aktivitäten den entwicklungsrelevanten Lernkontext darstellen. Entwicklungsorientierte Muster wie die Überbewertung oder Demonstration (siehe Kap. 13) werden sich dann lokal motiviert intuitiv einstellen.
- Explizite Korrekturen der lexikalischen oder syntaktischen Formen sollten unterbleiben: Die Mittel ziehen die Formen nach sich (siehe Kap. 11.3).
- Die Lehrperson sollte selbst erzählen. Diese Erzählungen werden im Sinne des unabdingbaren *recipient design* auf die kindlichen ZuhörerInnen zugeschnitten sein. Sie sollten sich aber nicht künstlich – etwa um ein Modell zu bieten – auf das bewußt unterstellte Niveau kindlicher Erzählfähigkeit begeben. Unsere Ergebnisse haben gezeigt, daß der Demonstrationseffekt sich gerade dann automatisch einstellt, wenn er nicht planend eingesetzt wird.

Der erste Einwand gegen eine zu vorschnelle Übernahme alltäglicher Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion in den Unterrichtsrahmen ist damit allerdings noch nicht behandelt. Es geht um die Tatsache, daß ein Dialog im Sinne eines nur wechselseitig aufeinander zugeschnittenen Zwiegesprächs zwischen einzelner Kind und Lehrperson angesichts der Gruppengröße nur ausnahmsweise zu realisieren ist. In diesem wechselseitigen Zuschnitt auf *einen* Partner lag aber die Voraussetzung für die Feinabstimmung (siehe Kap. 13-15), die das „Abholen“ des Kindes auf seinem jeweiligen Entwicklungsniveau effektiviert.

Um diesen institutionell bedingten und auch durch kleinere Klassengrößen nicht überwindbaren Mangel zu kompensieren, sollten systematisch Formen der Partnerarbeit zwischen jeweils zwei Kindern erprobt werden. Zwar ist die diskursstrukturelle Fähigkeit des Zuhörens genau wie die des Erzählens entwicklungsabhängig und damit bei Gleichaltrigen nicht so ausgeprägt wie bei Erwachsenen (vgl. Meng et al. 1991). Aber es sollte zumindest systematisch erprobt werden, ob nicht die im unterrichtlichen Rahmen relativ leicht herzustellenden Kind-Kind-Dyaden wenigstens einen Teil der dialogischen Strukturierungshilfen – auch zur Vorbereitung von Schriftlichkeit – liefern können, auf die bisher mangels methodischer Konzepte weitgehend verzichtet wird.

Wenn diese Studie unser Wissen über nicht gesteuerte Entwicklungsprozesse um ein Weniges erweitert hat, und wenn dieses neue Wissen darüber hinaus einen kleinen Beitrag zur wirksamen Steuerung von Lernprozessen liefern kann, dann hat sie ihr Ziel erreicht.

17 Literaturverzeichnis

- Albrecht, J. (1977), Wie übersetzt man eigentlich eigentlich?, in: Weydt, H. (ed), *Aspekte der Modalpartikeln*, Tübingen: Niemeyer. (19-37).
- Alexander, J.C.; B. Giesen; R. Muench; J.N. Smelser (eds) (1987), *The Mikro-Macro Link*, Berkeley: University of California Press.
- Altmann, H. (1976), *Die Gradpartikeln im Deutschen*. Untersuchungen zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik, Tübingen: Niemeyer.
- Anderson, A.H.; A. Clark; J. Mullin (1994), Interactive communication between children: learning how to make language work in dialogue, in: *Journal of Child Language*, 21, (439-463).
- Apfelbaum, B. (1993), *Erzählen im Tandem*. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache, Tübingen: Narr.
- Augst, G.; P. Faigel (1986), *Von der Reihung zur Gestaltung*. Untersuchung der Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 bis 23 Jahren, Frankfurt/Main: Lang.
- Austin, J.L. (ed. by J.O. Urmson) (1962), *How to do things with words*, Oxford (dt.: Stuttgart 1972).
- Auwärter, M.; E. Kirsch (1979a), „Katja, spielst du mal die Andrea?“. Bericht über das Projekt „Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten“, in: Mackensen, R.; F. Sagebiel (eds), *Soziologische Analyse*, Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Dt. Soziologentag Berlin: Technische Universität, TUB-Dokumentation. (473-499).
- Auwärter, M.; E. Kirsch (1979b), Zur Interdependenz von kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten in der Ontogenese: Einige methodische Erwägungen zur Analyse von Gesprächsprotokollen, in: Martens, K. (ed), (243-266).
- Auwärter, M.; E. Kirsch (1984), Zur Ontogenese der sozialen Interaktion. Eine strukturtheoretische Analyse, in: Edelstein, W.; J. Habermas (eds), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*, Frankfurt/Main: Suhrkamp. (167-219).
- Bamberg, M. (1987), *The acquisition of narratives*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M.; R. Damrad-Frye (1991), On the Ability to Provide Evaluative Comments: Further Explorations of Children's Narrative Competencies, in: *Journal of Child Language*, 18, (689-710).

- Bamberg, M.; V. Marchman (1990), What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries, in: *Papers in Pragmatics*, 4, 2, (58-121).
- Bartlett, F.C. (1932), *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge.
- Barthes, R. (1988), Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen, in: Barthes, R.(ed), *Das semiologische Abenteuer*, Frankfurt/Main: Suhrkamp. (102-143).
- Bates, E. (1976), *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*, New York etc.: Academic Press.
- Bates, E.; B. MacWhinney (1979), A Functionalist Approach to the Acquisition of Grammar, in: Ochs, E.; B. Schieffelin (eds), (167- 214).
- Baumann, R. (1986), *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumann, J. (1984), Mündlicher Sprachgebrauch, in: Baumann, J.; O. Hoppe (eds), *Handbuch für Deutschlehrer*, Stuttgart etc.: Kohlhammer. (258-280).
- Baumann, J.; R. Weingarten (eds) (1995), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. (1989), Das Verhältnis von Wissen und sprachlichem Handeln am Beispiel des Erzählens, in: Hundsnurscher, F.; E. Weigand (eds), *Dialoganalyse*, Tübingen: Niemeyer. (275-286).
- Beck, O.; N. Hofen (21993), Aufsatzunterricht Grundschule; Handbuch für Lehrende und Studierende, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bergmann, J.R. (1981), Ethnomethodologische Konversationsanalyse, in: Schröder, P.; H. Steger (eds), *Dialogforschung*, Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf: Schwann. (9-51).
- Bergmann, J.R. (1985), Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie, in: Bonss, W.; H. Hartmann (eds), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*, Göttingen: Schwartz. (299-320).
- Bergmann, J.R. (1987), *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Bergmann, J.R. (1994), Ethnomethodologische Konversationsanalyse, in: Gerd F.; F. Hundsnurscher (eds), *Handbuch der Dialoganalyse*, Tübingen: Niemeyer. (3-16).
- Bergmann, J.R.; Th. Luckmann (1995), Reconstructive Genres of Everyday Communication, in: Quasthoff, U.M. (ed), (289-304).

- Berman, R.A. (1988), On the Ability to Relate Events in Narratives, in: *Discourse Processes*, 11, (469-497).
- Blum-Kulka, S.; C.E. Snow (1992), Developing Autonomy for Tellers, Tales, and Telling Family Narrative Events, in: Meng, K.; U.M. Quasthoff (eds), (187-218).
- Boden, D.; D.H. Zimmermann (eds) (1991), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*, Cambridge: Polity Press.
- Boggs, S.T.; K. Watson-Gegeo (1978), Interviewing routines. Strategies for Encompassing a Social Situation, in: *Language in Society*, 7, (293-297).
- Boggs, S.T. (1978), The Development of Verbal Disputing in Part- Hawaiian Children, in: *Language in Society*, 7, (325-344).
- Boggs, S.T.; L. Lein (1978), Sequencing in Children's Discourse: Introduction, in: *Language in Society*, 7, (293-297).
- Bokus, B. (1992), Peer Co-Narration: Changes in Structure of Preschoolers' Participation, in: Meng, K.; U.M. Quasthoff (eds), (253-275).
- Boueke, D.; W. Klein (1987), Vom „Sprachunterricht“ zum „Kommunikationsunterricht“. Anmerkungen zum neuen Lehrplan Sprache in NRW, in: Aust, H. (ed), *Wörter, Schätze, Fugen und Fächer der Wissenschaft*. Festgabe für Th. Lewandowski zum 60. Geburtstag, Tübingen: Narr. (59-84).
- Boueke, D.; F. Schülein (1988a), Story Grammars. Zur Diskussion um ein erzählstrukturelles Konzept und seine Konsequenzen für die Erzähldidaktik, in: *Wir-kendes Wort*, Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre, 38, 1, (125-143).
- Boueke, D.; F. Schülein (1988b), Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens, in: *Diskussion Deutsch*, 19, 102, (386-403).
- Boueke, D.; F. Schülein (1991), Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas, in: Ewers, H.-H., *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder*, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur, Weinheim: Beltz. (13-42).
- Boueke, D.; F. Schülein; H. Büscher; E. Terhorst; D. Wolf (1995), *Wie Kinder erzählen*. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten, München: Wilhelm Fink.
- Bowerman, M. (1987), Commentary: Mechanisms of Language Aquisition, in: MacWhinney, B. (ed), *Mechanism of Language Aquisition*, Hillsdale, London: Erlbaum. (443-466).
- Brady, M. (1978), Peer Group Evaluation of Narrative Competence: A Navajo Example, in: *Working Papers in Sociolinguistics*, 47, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
- Bremond, C. (1973), *Logique du récit*, Paris: Seuil.

- Brenneis, D.; L. Lein (1977), „You Fruithead“: A Sociolinguistic Approach to Children's Dispute Settlement, in: Ervin-Tripp, S.; C. Mitchell-Kernan (eds), (49-65).
- Bruner, J.S. (1986), The inspiration of Vygotsky, in: Bruner, J.S., *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge: Harvard University Press. (70-78).
- Bruner, J.S. (1975a), From communication to language. A psychological perspective, in: *Cognition*, 3, (255-287).
- Bruner, J.S. (1975b), The ontogenesis of speech acts, in: *Journal of Child Language*, 2, (1-19).
- Bruner, J.S. (1977), Early social interaction and language acquisition, in: Schaffer, H.R., (271-289).
- Bruner, J.S. (1978a), Acquiring the uses of language, in: *Canadian Journal of Psychology, Review of Canadian Psychology*, 32, (204-218).
- Bruner, J.S. (1978b), Learning how to do things with words, in: Bruner, J.S.; Garton, A., *Human Growth and Development*, (62-84).
- Bruner, J.S. (1978c), The role of dialogue in language acquisition, in: Sinclair, A.; J.R. Jarvella; W.J.M. Levelt (eds), *The Child's Conception of Language*, Berlin: Springer. (241-256).
- Bruner, J.S. (1981a), The pragmatics of acquisition, in: Deutsch, W., *The Child's Construction of Language*, London: Academic Press. (39-55).
- Bruner, J.S. (1981b), The social context of language acquisition, in: *Language and Communication*, 1, 2/3, (155-178).
- Bruner, J.S. (1985a), Vygotsky: a historical and conceptual perspective, in: Wertsch, J.V., *Culture, Communication and Cognition: Vygotskyian Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press. (21-34).
- Bruner, J.S. (1985b), The role of interaction formats in language acquisition, in: Forgas, J.P., *Language and Social Situations*, New York: Springer. (31-46).
- Bruner, J.S. (1987), *Wie das Kind sprechen lernt*, Bern: Huber. (Original: *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York, Norton, 1983.)
- Bruner, J.S.; V. Sherwood (1976), Peekaboo and the learning of rule structures, in: Bruner, J.S.; A. Jolly; K. Sylvia (eds), *Play - Its Role in Development and Evolution*, New York: Basic Books. (277-285).
- Buck, S. (ed) (1984), *Bausteine Deutsch. Sprachbuch*, Bd.3. Frankfurt/Main: Diesterweg.

- Camaioni, L. (1979), Child-adult and child-child conversations: An interactional approach, in: Ochs, E.; B. Schieffelin (eds), (325-337).
- Camaioni, L. (1986), From early interaction patterns to language acquisition, in: Cook-Gumperz, J.; W.A. Corsaro; J. Streeck (eds), *Children's Worlds and Children's Language*, Berlin; New York: Mouton de Gruyter. (69-82).
- Camaioni, L.; M.F.P. de Castro Campos; C. de Lemos (1984), On the failure of the interactionist paradigm in language acquisition: a re-evaluation, in: Doise, W.; A. Palmonari (eds), *Social Interaction in Individual Development*, Cambridge: Cambridge University Press. (93-106).
- Chafe, W. (ed) (1980), *The pear stories: Cognitive and linguistic aspects of narrative production*, Norwood, NJ: Ablex.
- Cherry, L.J. (1979), The Role of Adult's Requests for Clarification in the Language Development of Children, in: Freedle, R.O. (ed), *New Directions in Discourse Processing (Advances in Discourse Processes, Vol. II)*, Norwood, N.J.: Ablex. (273-286).
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of a Theory of Syntax*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, R.A.; Delia, G.J. (1976), The development of Functional Persuasive Skills in Childhood and Early Adolescence, in: *Child Development*, 47, (1008-1014).
- Cole, M.; J. Dore; W.S. Hall; G. Dowley (1978), Situation and Task in Young Children's Talk, in: *Discourse Processes*, 1, (119- 176).
- Collins, J.; S. Michaels (1984), Oral discourse styles: Classroom interaction and acquisition of literacy, in: Tannen, D. (ed), *Coherence in spoken and written discourse*, Norwood, N.J.: Ablex. (219-244).
- Cook-Gumperz, J. (1976), The Child as Practical Reasoner, in: Sanches, M.; B.G. Blount (eds), *Sociocultural dimensions of language use*, New York: Academic Press.
- Cook-Gumperz, J. (1977), Situated Instructions: Language Socialization of School Age Children, in: Ervin-Tripp, S.; C. Mitchell-Kernan (eds), (103-124).
- Cooreman, Ann M. (1987), *Transitivity and Discourse Continuity in Chamorro Narratives*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Corsaro, W. A.; J. Streeck (1986), Studying children's worlds: Methodological issues, in: Cook-Gumperz, J.; W.A. Corsaro; J. Streeck (eds), *Children's World and Children's Language*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter. (13-35).
- Corsaro, W.A. (1978), „We're Friends, right?": Children's Use of Access Rituals in a Nursery School, in: *Working Papers in Sociolinguistics*, 43, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.

- Corsaro, W.A. (1979), Sociolinguistic Patterns in Adult-Child-Interaction, in: Ochs, E.; B. Schieffelin (eds), (373-389).
- Dauenhauer, R.; N. Marks Dauenhauer (1995), Oral Literature Embodied and Disembodied, in: Quasthoff, U.M. (ed), (256-274).
- Dausendschön-Gay, U.; U. Krafft (1990), *Elements pour l'analyse du SLASS*. Communication au Colloque du Réseau Européen „Acquisition et Interaction“, Bielefeld.
- de Beaugrande, R.A. (1982), The Story of Grammars and the Grammar of Storys, in: *Journal of Pragmatics*, 6, (383-422).
- de Lemos, C. (1981), International processes in the child's construction of language, in: Deutsch, W., *The Child's Construction of Language*, London: Academic Press.
- Dore, J. (1977a), Children's Illocutionary Acts, in: Freedle, R.O., *Discourse Production and Comprehension*, (Discourse Processes: Advances in Research and Theory, Vol. I), Norwood, N.J.: Ablex. (227-244).
- Dore, J. (1977b), „Oh them sheriff“: A pragmatic analysis of children's responses to questions, in: Ervin-Tripp, S.; C. Mitchell-Kernan (eds), (139-164).
- Dore, J. (1979), Conversational acts and the acquisition of language, in: Ochs, E.; B. Schieffelin (eds), (339-362).
- Drew, P.; J. Heritage (eds) (1992), *Talk at Work. Social interaction in Institutional Settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. (1981), Adult's Corrections of Children's Mistakes: A Response to Wells and Montgomery, in: French, P.; M. McLure (eds), *Adult-child-conversation*, London: Croom Held. (244- 267).
- Driver, B. (o.J.), Children's negotiation of answers to questions, in: *Working Papers in Sociolinguistics*, 51, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
- Ehlich, K. (ed) (1980), *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Ehlich, K. (ed) (1984), *Erzählen in der Schule*, (Kommunikation und Institutionen 10), Tübingen: Narr.
- Ehlich, K.; J. Rehbein (1977), Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule, in: Goeppert, H., *Sprachverhalten im Unterricht*, München: Fink (UTB). (36-114).
- Ehlich, K.; J. Rehbein (1979), Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT 2): Intonation, in: *Linguistische Berichte*, 59, (51-75).

- Ehlich, K.; J. Rehbein (1981), Zur Notierung verbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke, in: Winkler, P. (eds), *Methoden der Analyse von Face-to-face-Situationen*, Stuttgart: Metzler. (302-329).
- Ehlich, K.; J. Rehbein (1986), *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*, Tübingen: Narr.
- Erickson, F. (1980), Timing and Context in Children's Everyday Discourse: Implications for the Study of Referential and Social Meaning, in: *Working Papers in Sociolinguistics*, 67, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
- Ervin-Tripp, S.; C. Mitchell-Kernan (eds) (1977), *Child Discourse*, New York etc.: Academic Press.
- Ervin-Tripp, S. (1979), Children's Verbal Turn-Taking, in: Ochs, E.; B. Schieffelin (eds), (391-414).
- Ervin-Tripp, S.; W. Miller (1977), Early Discourse: Some Questions about Questions, in: Lewis, M.; L.A. Rosenblum, *Interaction, Conversation, and the Development of Language*, New York etc.: John Wiley. (9-25).
- Flader, D.; B. Hurrelmann (1982), Erzählen im Klassenzimmer. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: *Der Deutschunterricht*, 5, (105-110).
- Flader, D.; B. Hurrelmann (1984), Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum „freien“ Erzählen im Unterricht, in: Ehlich, K. (ed), (223-249).
- Flader, D.; Th. v. Trotha (1988), Über den geheimen Positivismus und andere Eigentümlichkeiten der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 7, (92-115).
- Flavell, J.H. et al. (1975), *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim.
- Franck, D. (1980), *Grammatik und Konversation*. Stilistische Pragmatik des Dialogs und die Bedeutung deutscher Modalpartikeln, Königstein/Ts.: Scriptor.
- Freedle, R.O.; M. Lewis (1977), Prelinguistic Conversations, in: Lewis, M.; L.A. Rosenblum, *Interaction, Conversation, and the Development of Language*, New York etc.: John Wiley. (157-185).
- Fritzsche, J. (1980), *Aufsatzdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frommer, H. (1992), *Erzählen*. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I und II, Frankfurt/Main: Cornelsen.
- Garfinkel, H. (1967), *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Garvey, C. (1974), Fun, Properties of Social Play, in: Merriel Palmer Quarterly, 20, 3, (164-180)
- Garvey, C. (1977a), *Play*, London: Open Books.
- Garvey, C. (1977b), The Contingent Query: A Dependant Act in Conversation, in: Lewis, M.; L.A. Rosenblum, *Interaction, Conversation, and the Development of Language*, New York etc.: John Wiley. (63-93).
- Garvey, C. (1979a), Aufforderungen und ihre Beantwortung im kindlichen Sprachgebrauch, in: Martens, K. (eds), (133-167).
- Garvey, C. (1979b), Contingent Queries and Their Relations in Discourse, in: Ochs, E.; B. Schieffelin, (363- 372).
- Garvey, C., M. BenDebba (1974), Effects of Age, Sex, and Partner on Children`s Dyadic Speech, in: *Child Development*, 45, (1159-1161).
- Geissner, H. (ed) (1987), On Narratives: Proceedings of the 10th International Colloquium on Speech Communication, 22. - 27.6.1986, Frankfurt/Main: Scriptor.
- Gentner, D. (1975), Evidence for the psychological reality of semantic components: The verbs of possession, in: Norman, D.A.; D.E. Rumelhart; The LNR Research Group (eds), *Explorations in cognition*. San Francisco: Freeman. (211-277).
- Giesecke, M. (1979), Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen - Ablaufschemata und Bedeutungsübertragung bei instrumentellen Instruktionen im Kindergarten, in: Soeffner, H.-G., *Interpretative Verfahren in den Text- und Sozialwissenschaften*, Stuttgart: Metzler. (38-64).
- Giesecke, M.; K. Martens (1977), Zur Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeit des Kindes, in: *Papiere zur Linguistik*, 15, (120-138).
- Glucksberg, S.; R.M. Krauss; E. Higgins (1975), The Development of Referential Communication Skills, in: Horowitz, F.D., *Review of Child Development Research*, Chicago: University of Chicago Press. (305-345).
- Goffman, E. (1974), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. [Dt: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen], New York etc.: Harper & Row.
- Goodwin, Ch. (1979), The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation, in: Psathas, G. (ed), (97-121).
- Goodwin, Ch. (1995), Sentence construction within interaction, in: Quasthoff, U.M. (ed), (198-219).
- Goodwin, Ch.; M.H. Goodwin (1990), Interstitial argument, in: Grimshaw, E. (ed), (85-118).

- Goodwin, M.H. (1982), „Instigating“: Storytelling as Social Process, in: *American Ethnologist*, 9, (799-819).
- Grice, H.P. (1975), Logic and conversation, in: Cole, P.; J.L. Morgan (eds), *Speech acts*. Reihe: *Syntax and semantics*, New York, San Francisco, London: Academic Press. (41-58).
- Grimm, H. (1986), Ontogenese der Sprache als Fortsetzung nicht-sprachlichen Handelns, in: Bosshardt, H.G. (ed), *Perspektiven auf Sprache*, Berlin, New York: Walter de Gruyter. (166-184).
- Grimshaw, E. (ed) (1990), *Conflict talk. Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gülich, E. (1970), *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*, München: Fink.
- Gülich, E.; U.M. Quasthoff (1985), Narrative Analysis, in: van Dijk, T.A. (ed), *Handbook of Discourse Analysis*, London: Academic Press. (169-198).
- Gülich E.; U.M. Quasthoff (eds) (1986), *Narrative Analysis: An Interdisciplinary Dialogue*. (=Special issue *POETICS*, 15).
- Gülich, E.; U.M. Quasthoff (1986a), Introduction, in: Gülich, E.; U.M. Quasthoff (eds), (1-3).
- Gülich, E.; U.M. Quasthoff (1986b), Story-telling in conversation: cognitive and interactive aspects, in: Gülich, E.; U.M. Quasthoff (eds), (217-241).
- Gülich, G.; W. Raible (²1979), Überlegungen zu einer makrostrukturellen Textanalyse. J. Thurber, The lover and his lass, in: Gülich, E.; K. Heger; W. Raible (eds), *Linguistische Textanalyse. Überlegungen zur Gliederung von Texten*, Hamburg: Buske. (73-147).
- Gumbrecht, H.U. (1980), Erzählen in der Literatur / Erzählen im Alltag, in: Ehlich, K. (ed), (403-419).
- Gumperz, J.; D. Hymes (eds) (1972), *Directions in sociolinguistics*. The Ethnography of Communication, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gumperz, J. (1982), Contextualization conventions, in: Gumperz, J. (ed), *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press. (130-152).
- Hanke, M. (ed) (1992), Schemata und makrostrukturen alltagsweltlicher Traumerzählungen, in: *Kodikas/Code. Ars Semeotika*, 15, 3/4, (279-288).
- Harden, Th. (1983), *An Analysis of the Semantic Field of the German Particles „überhaupt“ and „eigentlich“*, Tübingen: Narr.

- Hardmeier, Ch. (1990), *Prophetie im Streit vor dem Untergang Judas*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Haslett, B. (1986), A Developmental Analysis of Children's Narratives, in: Ellis, D.G.; W.A. Donohue (eds), *Contemporary Issues in Language and Discourse Processes*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum. (87-109).
- Haslett, B. (1987), *Communication. Strategic Action in Context*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hausendorf, H. (1991), *Developing Global Structures*. Children's Explanations and Narratives in Adult-Child-Interaction. Vortrag gehalten auf der Tagung „Crossing“. Boundaries - Formal and functional Aspects of Language Acquisition, Tübingen 1991.
- Hausendorf, H. (1992a), *Gespräch als System*. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Interaktion, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, H. (1992b), Das Gespräch als selbstreferentielles System. Ein Beitrag zum empirischen Konstruktivismus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, in: *Zeitschrift für Soziologie* 21, 2, (83-95).
- Hausendorf, H.; J. Nordmeyer; U.M. Quasthoff (1991), Der Faktitiapatient als aktiv Erduldender und passiv Mächtiger: Eine linguistische Analyse der Selbstdarstellung einer Patientin in therapeutischer Interaktion, in: *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 41, (61-79).
- Hausendorf, H.; U.M. Quasthoff (1989), Ein Modell zur Beschreibung von Erzählerwerb bei Kindern, in: Ehlich, K.; Wagner, K.R., *Erzählerwerb*, Bern: Lang. (89-112).
- Hausendorf, H.; U.M. Quasthoff (1991), Kinder erzählen, Erwachsene hören zu: Zur entwicklungstheoretischen Integration interaktiver, semantisch-pragmatischer und formaler Beschreibungsaspekte, in: *Linguistische Berichte*, 134, (253-275).
- Hausendorf, H.; U.M. Quasthoff (1992a), Patterns of Adult-Child Interaction as a Mechanism of Discourse Acquisition, in: *Journal of Pragmatics*, 17, (81-99).
- Hausendorf, H.; U.M. Quasthoff (1992b), Children's Storytelling in Adult-Child Interaction: Three Dimensions in Narrative Development, in: Meng, K.; U.M. Quasthoff (eds), (293-306).
- Heath, S.B. (1983), *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, New York: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1984), *Garfinkel and ethnomethodology*, Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1995), Conversation analysis: Methodological aspects, in: Quasthoff, U.M. (ed), (391-418).

- Herrmann, Th. (1982), *Sprechen und Situation*. Eine psychologische Konzeption zur situationsspezifischen Sprachproduktion, Berlin: Springer.
- Herrmann, Th.; J. Grabowski (1994), *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*, Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum.
- Hickmann, M. (1987), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, New York: Academic Press.
- Hofer, M.; B. Pikowsky; Th. Fleischmann; Th. Spranz-Fogasy (1993), Argumentationssequenzen in Konfliktgesprächen, in: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 24, (15-24).
- Hoffmann, L. (1980), Zur Pragmatik von Erzählformen vor Gericht, in: Ehlich, K. (ed), (28-63).
- Hoffmann, L. (1984), Berichten und Erzählen, in: Ehlich, K. (ed), (55-66).
- Hollos, M.; W. Reeman (1977), „If you please“: *The Development of Directives among Norwegian and Hungarian Children*, Ms.
- Hoppe-Graff, S.; H. Schöler (1981), Was sollen und was können Geschichten-grammatiken leisten?, in: Mandl, H. (ed), *Zur Psychologie der Textverarbeitung*, München: Urban & Schwarzenberg. (307-333).
- Jefferson, G. (1972), Side sequences, in: Sudnow, D. (ed), (294-338).
- Jefferson, G. (1978), Sequential aspects of storytelling in conversation, in: Schenkein, J. (ed), (219-248).
- Jefferson, G. (1982), *Doing Conversational Analysis: The Interactional Un-packaging of a Gloss*. Gastvortrag an der Freien Universität Berlin.
- Jochens, B. (1979), „Fragen“ im Mutter-Kind-Dialog: Zur Strategie der Gesprächsorganisation von Müttern, in: Martens, K. (ed), (110-132).
- Kallmeyer, W. (ed) (1994), *Kommunikation in der Stadt*. Teil 1: Exemplarische Analyse des Sprachverhaltens in Mannheim, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Kallmeyer, W. (ed) (1995), *Kommunikation in der Stadt*. Teil 2: Ethnographien von Mannheimer Stadtteilen, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Kallmeyer, W.; F. Schütze (1977), Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, in: Wegner, D., *Gesprächsanalysen*, Hamburg: Buske. (159-274).
- Kallmeyer, W.; F. Schütze (1976), Konversationsanalyse, *Studium Linguistik* 1.

- Karmiloff-Smith, A. (1987), Function and Process in Comparing Language and Cognition, in: Hickmann, M., (185-202).
- Kaye, K.; R. Charney (1980), How mothers maintain „dialogue“ with two-years-olds, in: Olson, D.R., *The Social Foundations of Language and Thought*, Essays in Honor of Jerome S. Bruner, New York, Londres: Norton.
- Kaye, K.; R. Charney (1981), Conversational asymetry between mothers and children, in: *Journal of Child Language*, 8, (35-49).
- Keenan, E.O. (1979), Gesprächskompetenz bei Kindern, in: Martens, K. (ed), (168-201).
- Keenan, E.O. (1974), *Evolving Discourse - The Next Step*, Ms.
- Keenan, E.O.; E. Klein (1975), Coherence in Children's Discourse, in: *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 4, (365- 380).
- Keim, I. (ed) (1995), *Kommunikation in der Stadt*. Teil 3: Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt „kleiner Leute“ in der Mannheimer Innenstadt, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Kemper, S. (1984), The Development of Narrative Skills: Explanations and Entertainments, in: Kuczaj, S.A., *Discourse Development: Progress in Cognitive Development Research*, New York: Springer. (99-124).
- Kernan, K.T. (1977), Semantic and Expressive Elaboration in Children's Narratives, in: Ervin-Tripp, S.; C. Mitchell-Kernan (eds), (91-104).
- Kintsch, W. (1974), *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1975), A Parable in Context. A Social Interactional Analysis of Storytelling Performance, in: Ben-Amos, D.; K.S. Goldstein (eds), *Folklore, Performance and Communication*, The Hague: Mouton. (105-130).
- Klann-Delius, G. (1980), *Spielerklärung bei Kindern*. Vortrag in der Arbeitsgruppe „Entwicklung textsemantischer und -pragmatischer Fähigkeiten“ auf der 2. Jahrestagung der DGfS, Februar 1980.
- Klann-Delius, G. (1985), *Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen*, Abschlußbericht des DFG-Projektes, Linguistische Arbeiten und Berichte 21, Berlin.
- Klein, K.P. (1980), Erzählen im Unterricht. Erzähltheoretische Aspekte einer Erzählidaktik, in: Ehlich, K. (ed), (263-295).
- Knorr-Cetina, K.; Cicourel, A.V. (eds) (1981), *Advances in Social Theory and Methodology*. Towards the Integration of Micro- and Macro-Sociologies, Boston: Routledge and Kegan Paul.

- Kohlberg, L. (1969), Stage and sequence: a cognitive development approach to socialization, in: Goslin, D.A. (ed), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago: Rand McNally. (347-480).
- Kraft, E.; K. Nikolaus; U.M. Quasthoff (1977), Die Konstitution der konversationellen Erzählung, in: *Folia Linguistica*, XI, 3, 4, (93-141).
- Kuczaj, S.A.; L. McClain (1984), Of Hawks and Moozes: The Fantasy Narratives Produced by a Young Child, in: Kuczaj, S.A. (ed), *Discourse Development*, Progress in Cognitiv Development Research, New York etc.: Springer. (125-146).
- Labov, W. (1972a), The transformation of experience in narrative syntax, in: Labov, W., *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*, Philadelphia, PA.: University of Pennsylvania Press. (354-396).
- Labov, W. (1972b), Some principles of linguistic methodology, in: *Language in Society*, 1, (97-120).
- Labov, W. (1976), Instrumente und Methoden der Datenerhebung, in: Dittmar, N.; B.-O. Rieck, *Sprache im sozialen Kontext*, Kronberg/Ts.: Scriptor. (67-87).
- Labov, W.; J. Waletzky (1967), Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience, in: Helm, J. (ed), *Essays on the verbal and visual arts*, Seattle, London. Dt.: Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung, in: Ihwe, J. (ed) (1973), *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 1, Frankfurt/Main. (78-126).
- Lehmann, A. (1983), *Erzählstruktur und Lebenslauf. Autobiographische Untersuchungen*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Lein, L.; D. Brenneis (1978), Children's Disputes in Three Speech Communities, in: *Language in Society*, 7, (299-323).
- Leodolter, R. (1975), *Das Sprachverhalten von Angeklagten bei Gericht. Ansätze zu einer soziolinguistischen Theorie der Verbalisierung*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Levelt, W. J. M. (1989), *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge: MIT Press.
- Liedtke, J. (1990), *Narrationsdynamik. Analyse und Schematisierung der dynamischen Momente im Erzählprodukt*, Tübingen: Niemeyer.
- Linde, Ch. (1977), *A Production Model Based on Discourse Evidence*, Nijmegen, Ms.
- Linell, P.; Th. Luckmann (1991), Asymmetries in Dialogue: some conceptual preliminaries, in: Marková, I.; K. Foppa (eds), (1-20).

- Livesley, W.J.; D.B. Bromley (1973), *Person Perception in Childhood and Adolescence*, London: Wiley.
- McFarlane, A. (1974), If a smile is so important, in: *New Scientist*, 895, (164-166).
- Mandelbaum, J. (1987), Couples sharing stories, in: *Communications Quarterly*, 35, (144-171).
- Maratsos, M.P. (1973), Nonegocentric Communication Abilities in Preschool Children, in: *Child Development*, 44, (697-700).
- Marková, I.; K. Foppa (eds) (1991), *Asymmetries in Dialogue*. Harvester Wheatsheaf: Barnes and Noble Books.
- Martens, K. (ed) (1979), *Kindliche Kommunikation*. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodische Grundlagen, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- McCabe, A.; C. Peterson (1991), Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting oral personal narratives and developing narrative skill, in: McCabe, A.; C. Peterson (eds), *Developing narrative structure*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (217-253).
- McDowell, John H. (1979), *Children's Riddling*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- McNamee, G.D. (1979), The social interaction origins of narrative skills, in: *The Quaterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1, 4, (63-68).
- McNamee, G.D. (1987), The social origins of narrative skills, in: Hickmann, M. (ed), (287-304).
- McTear, M. (1981), Towards a Model for Analyzing Conversation Involving Children, in: French, P.; M. McLure (eds), *Adult-child-conversation*, London: Croom Held. (187-207).
- McTear, M. (1985), *Children's Conversation*, Oxford: Basil Blackwell.
- Mead, G.H. (1978), *Geist, Identität und Gesellschaft: Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meng, K. (1986), Erzählen und Zuhören bei Dreijährigen, in: Sprachliche Kommunikation unter dem Gesichtspunkt der Ontogenese, *Linguistische Studien*, 140 (Reihe A), (83-144).
- Meng, K. (1989), Erzählen und Zuhören im Kindergarten. Erste Beobachtungen an Dreijährigen, in: Ehlich, K; K.R. Wagner (eds), *Erzähl-Erwerb*, Bern: Lang. (11-30).
- Meng, K. (1991), Erzählen und Zuhören bei Drei- und Sechsjährigen. Eine Längsschnittstudie zur Aneignung der Erzählkompetenz, in: Meng, K.; B. Kraft; U. Nitsche (eds), (20-131).

- Meng, K. (1994), Die Entwicklung von Diskursfähigkeiten bei Kindern, in: Fritz, G.; Hundsnurscher, F. (eds), *Handbuch der Dialoganalyse*, Tübingen: Niemeyer. (377-392).
- Meng, K.; B. Kraft; U. Nitsche (eds) (1991), Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz, Berlin: Akademie Verlag (=Sprache und Gesellschaft), 22.
- Meng, K.; U.M. Quasthoff (eds) (1992), Narrative development in a social context. (=Special issue of the *Journal of Narrative and Life History*, 2, 3)
- Menig-Peterson, C.L. (1975), The Modification of Communicative Behavior in Preschool-aged Children as a Function of the Listener's Perspective, in: *Child Development*, 46, (1015-1018).
- Miller, M. (1980), Zur Ontogenese moralischer Argumentation, in: Themenheft *Argumentation. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 10, 38/39, (58-108).
- Miller, M. (1987), Argumentation and Cognition, in: Hickmann, M. (ed), (225-249).
- Miller, M.; J. Weissenborn (⁴1991), Sprachliche Sozialisation, in: Hurrelmann, K.; D. Ulich (eds), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim: Beltz. (531-550).
- Miller, P.J.; R. Potts; H. Fung; L. Hoogstra; J. Mintz (1990), Narrative practices and the social construction of self in childhood, in: *American Ethnologist* 17, 1, (292-311).
- Mueller, E.; M. Bleier; J. Krakow; K. Hegedus; P. Courhoyer (1977), The Development of Peer Verbal Interaction among Two-Year-Old Boys, in: *Child Development*, 48, (284-287).
- Müller, F.E. (1989), „Mensch fahr doch ab, du mit deine miese Laune“ - Alltags-sprachliche Erzählungen von Italienern, in: *Muttersprache*, 99, 4, (356-371).
- Müller, F.E.; A. de Luzio (1995), Stories as examples in everyday argument, in: *VERSUS Quaderni di studi semiotici*, 70, 71, (115-145).
- Nelson, K.; J.M. Gruendel (1979), At Morning It's Lunchtime: A Scriptal View of Children's Dialogues, in: *Discourse Processes*, 2, (73-94).
- Neuland, E. (1984), Ausgewählte Probleme der Sprachentwicklung im Schulalter, in: Baurmann, J.; O. Hoppe (eds), *Handbuch für Deutschlehrer*, Stuttgart: Kohlhammer. (64-91).
- Nikolaus, K.; U.M. Quasthoff (1982), What makes a good Story?, in: Flammer, A.; W. Kintsch (eds), *Discourse Processing*, Amsterdam: North-Holland. (16-28).

- Nikolaus, K.; U.M. Quasthoff; M. Repp (1984a), *FASS - Form- Abhängige Semantische Standardisierung*. Ein Verfahren zur Analyse der Wiedergabe von Handlungen, FUB: Ms.
- Nikolaus, K.; U.M. Quasthoff; M. Repp (1984b), Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten am Beispiel kindlichen Erzählens. (=Linguistische Arbeiten und Berichte FB Germanistik, FUB 20), Berlin.
- Ninio, A.; J.S. Bruner (1978), The achievement and the antecedents of labelling, in: *Journal of Child Language*, 5, (1-15).
- Ochs, E. (1979), Transcription as Theory, in: Ochs, E.; B. Schieffelin (eds), (43-72).
- Ochs, E.; B. Schieffelin (eds) (1979), *Developmental Pragmatics*, New York: Academic Press.
- Ochs, E.; B. Schieffelin; M.L. Platt (1979), Propositions across Utterances and Speakers, in: Ochs, E.; B. Schieffelin (eds), (251-268).
- Ochs, E.; C. Taylor; (1992), Family narrative as political activity, in: *Discourse & Society* 3, 3, (301-340).
- Oevermann, U. (1979), Sozialisierungstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisierungstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse, in: Lüschen, G.(ed), *Deutsche Soziologie seit 1945*. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug, Opladen: Westdeutscher Verlag. (143-168).
- Oevermann, U.; T. Allert; E. Konau; J. Krambeck (1979), Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, H.-G., *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart: Metzler. (352-434).
- Oksaar, E. (1977), *Spracherwerb im Vorschulalter: Einführung in die Pädolinguistik* Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Pellegrini, A.D.; L. Galda (1990), The joint construction of stories by preschool children and an experimenter, in: Britton, B.K.; A.D. Pellegrini (eds), *Narrative thought and narrative language*, Hillsdale: Erlbaum. (113-130).
- Peters, A.M. (1983), *The units of language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Peterson, C.; A. McCabe (1983), *Developmental Psycholinguistics*. Three Ways of Looking at a Child's Narrative, New York: Plenum Press.
- Piaget, J. (1972), Verbales Verstehen und Erklären unter gleichaltrigen Kindern von 6-8 Jahren, in: Piaget, J., *Sprechen und Denken des Kindes*, Düsseldorf: Schwann. (116-159).
- Piaget, J. (1975), *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, Stuttgart: Klett.

- Polanyi, L. (1983), *The American Story: From the structure of linguistic texts to the grammar of a culture*, Norwood, New York: Ablex.
- Polkinghorne, D.E. (1988), *Narrative knowing and the Human Science*, Albany: State University of New York Press.
- Pomerantz, A. (1984), Giving a source of bases: The practice in conversation of telling „How I know“, in: *Journal of Pragmatics*, 8, (607-625).
- Preece, A. (1992), Collaborations and Critics: The Nature and Effects of Peer Interaction on Children's Conversational Narratives, in: Meng, K.; U.M. Quasthoff (eds), (277- 292).
- Propp, W. (1972), *Morphologie des Märchens*, ed. by K. Eimermacher, München: Hanser.
- Psathas, G. (ed) (1979), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, New York etc.: Irvington.
- Quasthoff, U.M. (ed) (1978), *Sprachstruktur - Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung*, Königstein/Ts.: Scriptor.
- Quasthoff, U.M. (1978), The Uses of Stereotype in Everyday Argument: Theoretical and Empirical Aspects, in: *Journal of Pragmatics*, 2, 1, (1-48).
- Quasthoff, U.M. (1979a), Eine interaktive Funktion von Erzählungen, in: Soeffner, H. G., *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart: Metzler. (104-126).
- Quasthoff, U.M. (1979b), Konversationelle Erzählungen im Sozialamt: ihr Einsatz als kommunikative Strategien, in: Mackensen, R.; F. Sagebiel (eds), *Soziologische Analysen. Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag*, Berlin. (515-534).
- Quasthoff, U.M. (1980a), *Erzählen in Gesprächen: Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*, Tübingen: Narr.
- Quasthoff, U.M. (1980b), Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder: Ein Ehepaar erzählt eine Geschichte, in: Ehlich, K. (ed), (109-142).
- Quasthoff, U.M. (1981), Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen, in: Schröder, P.; H. Steger (eds), *Dialogforschung*, Düsseldorf: Schwann. (287-313).

- Quasthoff, U.M. (1983a), Kindliches Erzählen: Zum Zusammenhang von erzählendem Diskursmuster und Zuhöreraktivitäten, in: Boueke, D.; W. Klein, *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*, Tübingen: Narr. (45-74).
- Quasthoff, U.M. (1983b), Text Connection as Mental Plan and Interactional Structure, in: Ehlich, K.; H. van Rijnsdijk (eds), *Connectedness in Sentence, Discourse and Text*, Proceedings of the Tilburg Conference held on 25 and 26.1.1982 (Tilburg Studies in Language and Literature 4), Tilburg. (237-257).
- Quasthoff, U.M. (1983c), Formelhafte Wendungen im Deutschen: Zu ihrer Funktion in dialogischer Kommunikation, *Germanistische Linguistik* 5-6, 83 (Themenheft *Stilistik* Bd.2: *Gesprächsstile*, ed. by B. Sandig), (1-24).
- Quasthoff, U.M. (1984), On the Ontogenesis of Doing Personal Reference: Syntactic, Semantic and Interactional Aspects, in: *Folia Linguistica*, XVIII/ 3-4, (503-538).
- Quasthoff, U.M. (1985), Textverstehen und Textproduktion, in: Habel, C. (ed), *Künstliche Intelligenz: Repräsentation von Wissen und natürlichsprachliche Systeme*, Berlin: Springer. (184-248).
- Quasthoff, U.M. (1986), Kommunikative Muster bei Kindern: Entwicklung oder Interaktion?, in: Narr, B.; H. Wittje (eds), *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit*, Festschrift für Els Oksaar, Tübingen: Narr. (79-91).
- Quasthoff, U.M. (1987), Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens: Struktur und Entwicklung, in: Erzgräber, W.; P. Goetsch (eds), *Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur*, Tübingen: Narr. (54-85).
- Quasthoff, U.M. (1990), Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von Alltag und Institution am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patient-Interaktionen, in: Ehlich, K.; A. Koerfer; A. Redder; R. Weingarten (eds), *Medizinische und therapeutische Kommunikation: Diskursanalytische Untersuchungen*, Opladen: Westdeutscher Verlag. (66-81).
- Quasthoff, U.M. (1991), Towards the Generation of Discourse Units in Conversation, in: Denhière, G.; J.P. Rossi, *Text and Text Processing*, North-Holland: Elsevier Science Publishers B.V. (375-386).
- Quasthoff, U.M. (1993a), Vielfalt oder Konstanz in den sprachlichen Formen des Kindes: linguistische, entwicklungstheoretische und didaktische Aspekte, in: *Der Deutschunterricht*, 45, 6, (44-56).
- Quasthoff, U.M. (1993b), Dabeisein durch Sprache: Zur Rolle der Perspektive beim konversationellen Erzählen, in: Canisius, P.; M. Gerlach (eds), *Perspektivität in Sprache und Text*, Bochum: Brockmeyer. (97-114).
- Quasthoff, U.M. (1994), *Context*. The Encyclopedia of Language and Linguistics, Oxford: Pergamon Press. (730-737).

- Quasthoff, U.M. (ed) (1995), *Aspects of Oral Communication*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Quasthoff, U.M. (im Druck), Narrative Universals? Some considerations and perspectives, in: Ammon, U.; M. Hellinger, *Contrastive Sociolinguistic*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ratner, N.; J.S. Bruner (1978), Games, social exchanges, and the acquisition of language, in: *Journal of Child Language*, 5, (391-401).
- Rehbein, J. (1982), Biographisches Erzählen, in: Lämmert, E. (ed), *Erzählforschung. Ein Symposium*, Stuttgart: Metzler. (51-74).
- Rehbein, J. (1984), Beschreiben, Berichten und Erzählen, in: Ehlich, K. (ed), (67-124).
- Reilly, J.S. (1992), How to Tell a Good Story: The Intersection of Language and Affect in Children's Narratives, in: *Journal of Narrative and Life History* 2, 4, (355-377).
- Rescher, Nicholas (1977), Handlungsaspekte, in: Meggle, G., *Analytische Handlungstheorie*, Frankfurt/Main: Suhrkamp. (1-7).
- Rico, G. (1984), *Garantiert schreiben lernen: Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln - ein Intensivkurs auf Grundlage der modernen Gehirnforschung*, Reinbek: Rowohlt.
- Riehl, C.M. (1995), Der narrative Diskurs und die Verschriftlichung der Volkssprache, in: Raible, W. (ed.), *Kulturelle Perspektive auf Schrift und Schreibprozesse*, 11 Aufsätze zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Tübingen: Narr. (37-63)
- Riessmann, C.K. (1993), *Narrative Analysis*, London: Sage.
- Röhrich, L.; S. Wiener-Piepho (eds) (1990), *Storytelling in Contemporary Societies*, Tübingen: Narr.
- Roemer, D.M. (1977), *A Social Interactional Analysis of Anglo Children's Folklore: Catches and Narratives* (Ph.D. dissertation), Austin/Texas: University of Texas.
- Roemer, D.M. (1980), Interjected Routines as Meta-narrative Commentary, in: *Working Papers in Sociolinguistics*, 68, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
- Rogoff, B.; J. V. Wertsch (eds) (1984), *Children's Learning in the „Zone of Proximal Development“*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Romaine, S. (1984), *The Language of Children and Adolescents*, Oxford, New York: Blackwell.

- Rosaldo, R. (1986), *Ilongot Hunting as Story and Experience*, Champaign: University of Illinois Press.
- Rumelhart, D.E. (1975), Notes on a Schema for Stories, in: Bobrow, D.G.; A. Collins (eds), *Representation and Understanding*, New York. (211-236).
- Rumelhart, D.E. (1977), Understanding and Summarizing Brief Stories, in: LaBerge, D.; S.J. Samuels (eds), *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. (265-303).
- Rumelhart, D.E. (1980), Schemata: The Building Blocks of Cognition, in: Spiro, R.J.; B.C. Bruce; W.F. Brewer (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. (33-58).
- Ryave, A.L. (1978), On the achievement of a series of stories, in: Schenkein, J. (ed), (113- 132).
- Sachs, J.; J. Devin (1975), Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role-playing, in: *Journal of Child Language*, 3, (81-98).
- Sacks, H. (1971), Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen, in: Kjolseth, R.; F. Sack (eds), *Zur Soziologie der Sprache*, Sonderheft 15 der Kölner Zeitschrift f. Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen. (307-314).
- Sacks, H. (1972), On the Analyzability of Stories by Children, in: Gumperz, J.J.; D. Hymes (eds), (325-345).
- Sacks, H. (ed. by G. Jefferson) (1986), Some considerations of a story told in ordinary conversation, in: Gülich, E.; U.M. Quasthoff (eds), (127-138).
- Sacks, H. (ed. by G. Jefferson) (1992), *Lectures on conversation*, Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Sacks, H.; E. Schegloff (1978), „Zwei Präferenzen in der Organisation personaler Referenz in der Konversation und ihre Wechselwirkung“, in: Quasthoff, U.M. (ed), (150-157).
- Sacks, H.; E. Schegloff; G. Jefferson (1974), A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation, in: *Language*, 50, (696-735).
- Sacks, H.; E. Schegloff; G. Jefferson (1978), A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation, in: Schenkein, J., (7-55).
- Scaife, M.; J.S. Bruner (1975), The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant, in: *Nature*, 253 (5489), (265-266).
- Schaffer, H.R. (eds) (1977), *Studies in Mother-Infant Interaction*, London: Academic Press.

- Schank, R.C.; R.P. Abelson (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schegloff, E. (1972), Sequencing in Conversational Openings, in: Gumperz, J.; D. Hymes (eds), (346-380).
- Schegloff, E.; H. Sacks (1973), Opening up Closings, in: *Semiotica* 8, (289-327).
- Schenkein, J. (1978), Sketch of an Analytic Mentality for the Study of Conversational Interaction, in: Schenkein, J. (ed), (1-6).
- Schenkein, J. (ed) (1978), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York etc.: Academic Press.
- Schiffrin, D. (1982), *Discourse Markers: Semantic Resource for the Construction of Conversation*, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Schiffrin, D. (1990), The management of a cooperative self during argument: The role of opinions and stories, in: Grimshaw, E. (ed), (241-259).
- Schmitt, R. (1992), *Die Schwellensteher. Sprachliche Präsenz und sozialer Austausch in einem Kiosk*, Tübingen: Narr.
- Schröder, H.J. (1992), *Die gestohlenen Jahre. Erzählgeschichten und Geschichtserzählung im Interview: Der zweite Weltkrieg aus der Sicht ehemaliger Mannschaftssoldaten*, Tübingen: Niemeyer.
- Schu, J. (1994), *Kinder als Erzähler - Erwachsene als Zuhörer*, Bern, New York: Peter Lang.
- Schüleln, F.; D. Wolf; D. Boueke (1995), Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen, in: Baurmann, J.; R. Weingarten (eds), (243-272).
- Schütze, F. (1982), Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit, in: Lämmert, E. (ed), *Erzählforschung. Ein Symposium*, Stuttgart: Metzler. (568-590).
- Schütze, F. (1984), Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Kohli, M.; G. Roberts (eds), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart: Metzler. (78-117).
- Schwitalla, J. (1988), Erzählen als die gemeinsame Versicherung sozialer Identität, in: Raible, W. (ed), *Zwischen Festtag und Alltag. Zehn Beiträge zum Thema „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“*, Tübingen: Narr. (111-132).
- Schwitalla, J. (1991), Das Illustrieren- eine narrative Textsorte mit zwei Varianten, in: Dittmann, J. (ed), *Erscheinungsformen der deutschen Sprache*, Berlin: Erich Schmidt Verlag. (189-204).

- Schwitalla, J. (ed) (1995), *Kommunikation in der Stadt*. Teil 4: Kommunikative Stilis-
tik zweier sozialer Welten in Mannheim-Vogelstang, Berlin, New York: Walter de
Gruyter.
- Scollon, R.; S. Scollon (1981), *Narrative, Literacy and Face in Interethnic
Communication*, Norwood; NJ: Ablex.
- Scott, M.B.; S.M. Lyman (1968), Accounts, in: *American Sociological Review* 3. (46-
62).
- Searle, J.R. (1971), *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt/Main:
Suhrkamp.
- Searle, G.R. (1986), Introductory essay: Notes on conversation, in: Ellis, D.G.; W.A.
Donohue, *Contemporary Issues in Language and Discourse Processes*,
Hillsdale N.J.: Erlbaum. (7-19).
- Seiler, B.; W. Wannemacher (1983), Begriffs- und Bedeutungsentwicklung, in:
Silbereisen, R.; L. Montada (eds), *Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in
Schlüsselbegriffen*. München, Wien, Baltimo: Urban & Schwarzenberg. (111-
120).
- Selman, R.L. (1976), Social-Cognitive Understanding: A Guide to Educational and
Clinical Practice, in: Lickona, Th.G. (ed), *Moral Development and Behavior.
Theory Research and Social Issues*, New York: Holt, Rinehart & Winston. (299-
316).
- Selman, R.L.; D. Jaquette (1977), *The Development of Interpersonal Awareness*.
Ms.
- Selman, R.L.; D.R. Lavin; St. Brion-Meisels (1982), Entwicklung der Fähigkeit zur
Selbstreflexion bei Kindern. Forschungen zum reflexiven Verstehen und die Un-
tersuchungen praktischer Verständnisseleistungen verhaltensgestörter Kinder, in:
Edelstein, W.; M. Keller (ed), *Perspektivität und Interpretation*, Frankfurt/Main:
Suhrkamp. (375-421).
- Schatz, M. (1984), A song without music and other stories: How cognitive process
constrains influence children's oral and written narratives, in: Schiffrin, D. (ed),
Meaning, Form, and Use in Context: Linguistic Applications, Washington D.C.:
Georgetown University Press. (313-323).
- Schatz, M.; R. Gelman (1973), The Development of Communication Skills:
Modifications in the Speech of Young Children as a Function of Listener, in:
Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 152,
38, 5.
- Schatz, M.; L. McCloskey (1984), Answering Appropriately: A Developmental
Perspective on Conversational Knowledge, in: Kuczaj, S.A. (ed), *Discourse De-
velopment*, Progress in Cognitive Development Research, New York etc.:
Springer. (19-36).

- Slama-Cazacu, T. (1977), *Dialogue in Children*, *Janua Linguarum* 149, The Hague, Paris, New York: Mouton de Gruyter.
- Slobin, D. (1985), Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity, in: Slobin, D. (ed), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 2: Theoretical Issues*, Hillsdale, London: Lawrence Erlbaum, (1157-1256).
- Snow, C.E. (1977a), The development of conversation between mothers and babies, in: *Journal of Child Language*, 4, (1-22).
- Snow, C.E. (1977b), Mother's speech research: From input to interaction, in: Snow, C.E.; C.A. Ferguson, *Talking to Children, Language Input and Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press. (31-49).
- Snow, C. (1994), Beginning from Baby Talk: twenty years of research on input in interaction, in: Callaway, C.; B.J. Richards (eds), *Input and Interaction in Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press. (3-12).
- Snow, C.E.; D. Dickinson (1990), Social Sources of Narrative Skills at Home and at School, in: *First Language*, 10, (87-103).
- Spanhel, D. (1971), *Die Sprache des Lehrers*. Düsseldorf: Schwann.
- Spitta, G. (1992), *Schreibkonferenzen in Kl.3 und 4*. Berlin: Cornelsen.
- Sprott, R.A. (1992), Children's Use of Discourse Markers in Disputes: Form-Function Relations and Discourse in Child Language, in: *Discourse Processes*, 15, (423-439).
- Stein, N. L. (1988), The Development of Children's Storytelling Skill, in: Franklin, M. B.; S. Barten (eds), *Child Language. A Book of Readings*, New York: Oxford Univ. Press. (282-297).
- Stein, N.; C. Glenn (1979), An analysis of story comprehension in elementary school children, in: Freedle, R.O. (ed), *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, N.J.: Ablex. (53- 120).
- Streeck, J. (1983), Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 3, (24-53).
- Sudnow, D. (ed) (1972), *Studies in Social Interaction*, New York: The Free Press.
- Sutton-Smith, B. (1976), A Developmental Structural Account of Riddles, in: Kirshenblatt-Gimblett, B. (ed), *Speech Play: Research and Resources for Studying Linguistic Creativity*, Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Sutton-Smith, B.; G. Botwin; D. Mahony (1976), Developmental Structures in Fantasy Narratives, in: *Human Development*, 19, (1-13).

- Switalla, B. (1983), Alltagserzählungen als Unterrichtsthema in der Primarstufe, in: *Linguistik und Didaktik*, 47, 48, (139-156).
- Sylva, K.; J.S. Bruner; P. Genova (1976), The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old, in: Bruner, J.S.; A. Jolly; K. Sylva (eds), *Play: Its role in Development and Evolution*, New York: Basic Books. (244-257).
- Thurmair, M. (1989), *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*, Tübingen: Niemeyer.
- Toolan, M.J. (1988), *Narrative: A critical linguistic introduction*, London, New York: Routledge.
- Trabasso, T.; N.L. Stein; P.C. Rodkin; M. Park-Munger; C.R. Baughn (1992), Knowledge of Goals and Plans in the On-Line Narration of Events, in: *Cognitive Development*, 7, (133-170).
- Tracy, R. (1990), *Sprachliche Strukturentwicklung: Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*, Tübingen: Narr.
- Ullmer-Ehrich, V. (1979), Wohnraumbeschreibungen, in: *LiLi - Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 9, 33, (58-83).
- Ulmer, B. (1988), Konversationserzählungen als rekonstruktive Gattung. Erzählerische Mittel und Strategien bei der Rekonstruktion eines Bekehrungserlebnisses, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 17, (19-33).
- van Dijk, T.A. (1980), *Text and Context, (Explanations in the Semantics and Pragmatics of Discourse)*, London.
- van Dijk, T.A.; W. Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, London: Academic Press.
- Völzing, P.L. (1981), *Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten*, Paderborn: Schöningh.
- von Wright, G.H. (1977), Handlungslogik. Ein Entwurf, in: Poser, H. (ed), *Handlung, Norm und Intention. Untersuchungen zur deontischen Logik*, Berlin, New York: Walter de Gruyter. (83-104).
- Wagner, K. (ed), *Dortmunder Korpus der spontanen Kindersprache: Teilkorpora Roman (1990a), Frederick (1990b), Regina I (1992), Regina II (1993a), Christiane (1993b)*, Essen: Die blaue Eule.
- Wald, B. (1978), Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten, in: Quasthoff, U.M. (ed), (128-157).
- Watson-Gegeo, K.; St. Boggs (1977), From Verbal Play to Talk Story: The Role of Routines in Speech Events among Hawaiian Children, in: Ervin-Tripp, S.; C. Mitchell-Kernan (eds), (67-90).

- Webb, E.J.; D.T. Campbell; R.D. Schwartz; L. Sechrest (1975), *Nichtreaktive Meßverfahren*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Weeks, T.E. (1971), Speech registers in young children, in: *Child Development*, 42, 4, (1119-1131).
- Weinrich, H. (1971), *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinrich, H. (1993), *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim etc.: Dudenverlag.
- Weissenborn, J. (1980), *Children's Route Directions*. Mimeo.
- Wells, G. (ed) (1981), *Learning through interaction*. The study of language development, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1981a), Language as interaction, in: Wells, G. (ed), (22-72).
- Wells, G. (1981b), Becoming a communicator, in: Wells, G. (ed), (73-115).
- Wells, G.; M. Montgomery; M. McLure (1979), Adult-child-discourse: Outline of a model of analysis, in: *Journal of Pragmatics*, 3, (337-380).
- Wells, G.; M. Montgomery (1981), Adult-child-interaction at home and at school, in: French, P.; M. McLure (eds), *Adult-child-conversation*, London: Croom Helm. (210-243).
- Wertsch, J.V. (1985), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V.; M. Hickmann (1987), Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis, in: Hickmann, M., (251-266).
- Wertsch, J.V.; G.D. McNamee; J.B. McLane; N. Budwig (1980), The adult-child dyad as a problem solving system, in: *Child Development*, 51, (1215-1221).
- Weydt, H. (ed) (1979), *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Wittgenstein, L. (1982), *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wodak, R. (1981), *Das Wort in der Gruppe. Linguistische Studien zur therapeutischen Kommunikation*. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Wolfson, N. (1982), *CHP. The Conversational Historical Present in American English narrative*, Dordrecht, Cinnaminson: Foris.

- Wood, D. (1980), Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language and thought, in: Olson, D.R. (ed), *The Social Foundations of Language and Thought*, Essays in Honour of J.S. Bruner, New York: Norton. (280-296).
- Wood, D.; J.S. Bruner; G. Ross (1976), The role of tutoring in problem solving, in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, (89-100).
- Wunderlich, D. (1976), *Studien zur Sprechakttheorie*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wygotski, L.S. (1971), *Denken und Sprechen*, Stuttgart: Fischer.
- Wygotsky, L.S. (1978), Interaction between learning and development, in: Wygotsky, L.S. (ed), *Mind in Society*, Cambridge: Cambridge University Press. (79-91).

Anhang

Liste der verwendeten Transkriptionszeichen

-Zäsur
--kurze Pause (ca. 2 sec.)
---mittlere Pause (ca. 3 sec.)
[P/x sec.]längere Pause und ihre Dauer in Sekunden
[L]hörbares Luftholen bzw. Ausatmen
(...)unverständliche Stelle
(abc)nicht genau transkribierbare, aber verständliche bzw. erschlossene Äußerung
abc_Unterbrechung/ Selbstkorrektur im Wort
Anakoluthe werden nicht eigens markiert
+ abcsimultane Äußerungen zweier Sprecher, untereinander
+ abgeschrieben im Bereich ihrer Überlappung
[abc]Kommentar
/abc/ggf. Geltungsbereich des Kommentars
=Verschmelzung von Wörtern oder anderen Phänomenen
âbcHauptakzent
àbcNebenakzent
?Frageintonation
.Zusammentreffen einer Zäsur mit fallender Intonation
ABCGroßbuchstaben: sehr starke Betonung, Schreien oder sonstige Emphase
:Dehnung

Transkripte

(1) *Transkript Nummer: 05-112-13: Informelle Situation; 1. Tag*

C: Zuhörerin; A: Kind (Mädchen, 5 Jahre)

1 C: So Anna
 jetzt müssn wa mal hierdrin beide warten
 jetzt kommt hier gleich - die Frau mit dem lila Kleid
 und die will dir ne Geschichte erzähln -
5 und so länge bis die kömmt
 müssn wir hier drin jetzt beide warten - ja?
 A: mmh
 C: sach mal
 hast du mitjekricht
10 was da vorhin passiert is?
 ich hab das gar nich so richtig -
 verstandn und mitjekricht was da eijntlich los war

als wer¹³⁹ da alle im Raum warn --
 was da passiert is --
 hast du das mitgekricht? -
 nee?
 15 A: nu hat daß die Fráú [L] die anden n Fül'm den Fül'm
 machen wollte
 C: die wollte den Film ma_
 20 und denn is doch aber da was passíert ne?
 A: ja
 C: /na wat war n det/ [lebhaft] sach mal
 ich hab det nich verstandn richtich
 wo die geweint hat?
 25 A: wér hat geweint?
 C: na der Máx. --
 A: der Max hat geweint
 nee - mit den Erwachsenen weißte
 da da war doch plötzlich n Krách da ne?
 30 A: ja -- ich hab s mitgekricht
 C: mensch erzähl mir mal
 wat war n da los
 ich habs nich - richtig verstadn
 35 A: [guck mal der MANN
 der mit den dicken Kópf
 C: [Mhm
 A: der war sauer
 weil der mit die lilanen Hóse
 C [mhm
 40 A: den Radio - /und des Ding da runterfall'n gelassn
 hat/ [abgehackt] weil=er=weil er den Kabel mit
 weggesogn hat
 und da warer gánz sauer
 C: der mit dem dicken Kopf war sauer
 45 A: ja
 C: mmh ja des hab ich auch mitgekriegt
 der hat ganz schön gemeckert ne?
 A: /ja/ [leise]
 C: mmh
 50 der kam ja denn da auch wieder so rein ne? --
 aber der hat s ja eigntlich nich jesehn ne?
 A: und Bärbel -
 die Frau die gleich hierherkommt
 die -- die - [L] - die wollte das den sá:gn
 55 C: mmh -- dem Kurt

¹³⁹ Diese Erzieherin hielt sich zwar im gleichen Raum auf wie die Kinder, war aber trotzdem nicht Zeugin des Vorfalls, weil sie visuell abgeschirmt und mit anderen Dingen beschäftigt war.

A: ja
 C: mmh
 A: und deswegen warer ganz saua --
 wann kommtn die?
 60 C: die wird bestimmt gleich komm
 /wird ihre Geschichte da/ [ganz leise]
 /ja ja des habbich auch mitjekricht/ [lebhaft]
 daß der gánz schön sauer war ne?
 der Kurt
 65 A: [jetzt müßte er -
 der Kurt müßte n Apparat kaufen
 A: [/der jetzt da steht/ [leiser]
 C: [der Kurt?
 A: ja --
 70 C: [Und die Bärbel hat
 A: [wollte denen sagn
 und denn isser grade gekomm
 die wollte rausgehn
 warse draußen
 75 isser grade gekomm
 C: und dann?
 A: und denn hat die Bärbel gesagt
 [L] je_ gut dassde kommst
 weil hier was eben passiert is
 80 C: mmh
 A: und denn - warer ganz saua -
 weil denn der
 C: [der Kúrt war sauer
 A: ja
 85 C: und der andre?
 A: und der andre Mann denn hat gesagt
 entschuldige das wolltich nich
 aber denn warer drotzdem sauer
 C: der Kurt
 90 A: ja
 warer denn - /war ganz sauer (...)/ [ganz leise]
 C: mmh ---
 A: und hatter n neuen Apparat gekauft
 C: mmh
 95 A: der Mann da der da sitzt
 der mit den - lilan'n Hósen
 C: mmh
 A: der hat des runtergeschmissn
 C: ja - dem is das passiert ne?
 100 A: ja
 [P/12 sec.]
 A: ich kenn den schon lange
 /weiler schon mal/ [bricht ab]
 jetzt kommt se
 105 C: wén kennst du schon lange?
 355

A: He?
 C: wén kennst du schon lange?
 A: na die die Leute da
 die Bärbel und die beiden Männer
 110 C: die kénntst du schon?
 A: ja - weil die
 bei Sigrid inner Gruppe schon mal warn
 C: mmh
 A: als die mit uns (...) gespielt habn
 115 C: ah ja
 [etwas schnappt]
 C: /so/ [schwungvoll]

(2) *Transkript Nummer: 05-124-13: 2.Tag*

S: Zuhörerin; A: Kind

[Die Aufnahme setzt mitten im Satz ein]

1 S: _örmal wir warten jetz hier
 bis der Paul kommt
 A: [der erzählt dir gleich ne Geschichte - ne /ja/ [kurz]

5 /ich wa géstern schon dabei
 weil ich géstern au_ schon hier wàr/ [laut]

S: was wa_
 ich war gestern nich dá
 was war denn eijntlich gestern
 10 da is irgendwas passiert - ne? -
 A: /ja/ [leise]
 S: was dénn --
 A: der Paùl hat den Rádio runtergeschmissn
 S: der Pául war das?

15 A: ja
 S: ach sóo
 ich hab irgendwie gehört
 daß was passiert is
 daß irgendwas kapüttgegangen is -
 20 war das schlimm?
 A: [/ja/ [leise, bestätigend]

S: [is dies kaputtgegangen richtig - ja? --
 und wie kam das?
 A: [L] der Paùl - wollte [L]
 25 nach hinten oder nach vorne und [L]
 und denn [L] -
 hat er den Kábel mitgessogn
 und denn [L]
 derwe_ is=da is da alles runtergef_=falln

30 und denn war der [S räuspert sich] andre Mann
ganz sauer [L]
[schnarrendes Geräusch] --
S: hat=er das éxtra gemacht - [Rascheln am Mikrophon]
A: was [L]

35 S: mit dem mit dem Kasséttenrekorder
hat=er den rúntergeschmissn
war der wütend
oder war das aus Versehn?

40 A: war aus Verséhn
der hat auch noch - entschúlde geságt
aber trótzdem war der ganz sauer

S: naja so Kasséttenrekorder sind au ganz schön
[räuspert sich] ganz schön teuer - ne? -
is klár wenn der kapúttgeht

45 dann is der sáuer --
aber dann aber is
die sin jetz nich mehr sáuer aufn Paul ne

A: /nee/ [leise, zögernd]

S: [is wieder gút jetz --
dann gehts ja -

50 das hat'n ganz schönen Lärm gemacht - wa?
A: /hm hm/ [leise] ---
gestern hamwer von Michaéla Bilder gekuckt
[L] und denn [L] hamse des [L] -

55 die Geschichte von Mischaela ges_ - gelésen
S: /he he/ [phatisch]

A: denn hamses alles [L] aufgenomm
was ich alles meint_ [L] -
geságt habe was ich und [L] und die [L]

60 S: [/he he/ [bestätigend]

A: und die: [L] Bärbel hat mir die alsche - schichte ge-
lesen
und denn [L] hamse [L] wie [L] wie die [L] --
Bärbel àlle - geságt hat

65 S: /hm hm/ [phatisch]

A: [L] nochmal aufgenomm
und wie ich alles gesagt habe

S: haste das gehört was du gesàcht hast?

A: jaa

70 S: hast deine Stímme war die genauso wie sónst?
oder war die anders?

A: /wàrn bischen anders/ [leise]

S: n bißchen anders ne [lacht]

A: weißte wie ich héiße

75 S: [Á .. aber nich Á .. [zeigt Unterschied in der Betonung]
ja ich weiß
ja ich hab mich ebm versprochn
ich wußte das nich daß das so betont wird

[Paul kommt herein]

(3) *Transkript Nummer: 05-133-13: 3.Tag*

V: ZuhörerIn; A: Kind

[Das Kind klopft hin und wieder während des Gesprächs mit einem Stock auf den Tisch.]

1 A: ganz anders aussieht
 V: nja?
 und=ach hier ist gar kein richtiger - Tísch
 /komm wir setzen uns mal hierher/ [bestimmt]

5 A: /ja/ [knapp]
 V: komm mal mit -
 A: ja: machen wer
 V: dann wartn wa jetzt einfach - hier - ne?
 A: wir hábm hier mál - wir habm hier mal mit der

10 Bärbel gespröchen
 V: [und denn habm wer habm wer n schwärzen Kä:fer gesèhn
 ja
 /ja:? wo denn?/ [neugierig]

15 A: hier war der
 V: ii:
 A: [lacht] hat sich
 V: [/war der groß?/ [unterbricht]

 A: [nee klein
 V: [nee? dann is ja nicht so schlimm -

20 A: /so klein/ /war der/ [leise] - [klopfendes Geräusch]
 V: /hm?/ [leise]
 so klein nur? -

 A: /so: klein war der/ [immer noch sehr leise]
 V: hm kennst du mich noch von neulich?

25 [Klopfen] -
 ja?
 war schon mal híer un ham wer gespielt ne? -
 nja?

 A: ham wer ne HÄNGemattte gemàcht

30 V: ja [lacht]
 A: [lacht] --
 V: [/Hängemáttè Hängemáttè/ [rhythmisch gesprochen]
 mm

 wir müssn jetzt hier nur noch n bißchen wártn
35 bis denn kömmt der eine gléich
 und der frágt dich dann wás ne? - [Klopfen auf den Tisch]
 kennst du das schon? -
 [ja

40 A: L die warn - die warn mit [klopft auf den Tisch] -
hier schon dréi Mal heute war die wart ihr das
létzte Mal hier

V: ja was ham die denn gemácht
wieso warn die denn hier àlle? --

45 A: die habm (das ga) [L] du vor vorgestern
[klopft] war was schlimmes [klopft] passiert

V: /Ha?/ [erstaunt]
wás denn?
[Klopfen]

50 A: da ham hat Paul den Kasséttege_ korder runterge-
schmisst

V: /éhrlich?/ [ungläubig]

A: ja

V: /boah/ [erstaunte Anteilnahme]

55 A: [nich so run:tergeschobm

V: [und was ist

A: sondern /-/ n Kabel mitgezogn [klopft]

V: /boah/

A: [lacht]

V: und was is dänn passiert?

60 A: dènn warer kapútt

V: /ja?/ [erstaunt]

A: ja [knapp]

V: /boah/

A: denn war der andre Mann gánz sáuer

65 V: aha

A: [is ja tó:ll ne?
(is n mußte er) n Gerät kaufn

V: wás mußter machn?

A: mußte er n néuen kaufn

70 V: /boah/ [Comiclaut]

sind téuer ne?

A: /ja/ [knapp] [wird leise geklopft]

wir ham bißchen gewartet dann hamwer die Gesch_
[unterbricht] was habt ihr denn da gemácht als

75 V: er rúntergefallen ist? --

A: néun gekáuft gleich

V: /n [Klopfen] neuen gekauft?/ [verwundert]

A: ja

V: /ja:~/ [erstaunt]

80 A: ja

dér Mann -
der Mann der da /jetzt ste(ht)/ -- [klopfende Geräusche]

V: /ehä/ [interessiert] [klopfende Geräusche]

hm das war spánnend ne?

85 A: /was?/ [kurz]

V: des er da rúntergefálln is ne? -

A: /äh:/ [verächtlich]

gá nich

90 V: /nee?/ [verwundert]
 A: /nee/ [knapp]
 V: hm
 A: /war gánz gánz saúer/ [klopfendes Geräusch]
 V: was?
 A: GANZ saúer war er
 95 V: saúèr?
 A: ja -
 V: [/(... aha ...)/ [klopfendes Geräusch]
 A: (...)
 100 V: Wás hat dèr gemàcht?

(4) *Transkript Nummer: 05-012-33: Formelle Situation; 1. Tag*

V: Zuhörerin; S: Kind (Junge, 5 Jahre)

1 V: [Geräusch] ja un paß ma aúf
 dann möcht ich nòch
 daß du mir s erzählt
 da is doch ebn -
 5 da is doch irgndwie=n ganz lauter Krách gewesn
 da is doch was passiert
 kannste mir das nochma erzähln? --
 S: ja [L] -
 /da 's dà is eine Fráu [L]
 10 der spielt mit die Kinder/ [fast belehrend im Tonfall]
 V: nee grade
 was da drübm passiert is
 da=is doch -
 wo ihr ebn in dem Raùm wart
 15 da war son lauter Krách
 was da passiert is
 sollste mir nochma erzähln
 S: da habich mitn Telefon gesprochn [etwas klappert]
 V: ja? -- und danách?
 20 da is=doch irgndwas war doch so láut
 habbich=doch gehört
 was warn das?
 S: d aha da da wolltn wir Bilder machn
 V: Bilder?
 25 aber das macht doch nich son Krách -
 ss denn da nàch passiert
 S: em nix /mehr/ [gehaucht]
 V: hm habich aba gehört
 s hat mir ebn das Mädchen erzählt daß da
 30 was passiert is --
 S: /mhum/ [Mißhagenslaut; leise] [stampft mit dem Fuß]

V: die Josefina
 d hat mir das erzählt
 n jetz möcht ich gern daß du mir das nochma erzählst
 35 was da genau passiert is
 das hab=ich nich so verständn --
 irgndwas mim Kassètnrekórder
 is da ganz Schlímmes passiert
 S: [schnieft] eh der Kassettenre_ der Kassetnrekorder
 40 is runtergefálln
 V: nja?
 S: ja ein
 V: [erzähl mir das mal genau
 wie das war
 45 S: ta ta da hat èiner den Stécker reingestèckt
 /in den andren/ [intonatorisch als Einfügung markiert] [L]
 un=dann da=is wollte=er géhn
 un=dann [L]
 un=da is sein Fu/s/ [stimmhaftes s] über den Kassètn-
 50 rekórder gefálln
 un da is der Kassettnrekorder rúntergefálln [L]
 un=dann un=dann (hat) dann un=dann hat die
 da (nn) hat die Frau den Mánn da gerúft [L]
 V: [mh hm
 55 S: [dann hat der Mann da geschimpft
 V: boah
 /aha/ [verstehend]
 S: [L] dann [L] dann dann hatter ganz doll geschimpft
 mit den anderen Mánn
 60 V: ja?
 un was hamse dànn gemacht?
 S: dann hamse nix mehr gemacht [L]
 V: /mh mh/ [verstehend]
 S: [dann wolltn=se den Kassettnrekorder ganz máchn
 65 V: ahe
 S: aber hamse nóch nì:ch
 V: hamse noch nich?
 s machn se bestimmt nachhér ne ---
 na toll

[Aufnahme bricht ab]

(5) *Transkript Nummer: 07-112-07: Informelle Situation; 1. Tag*

G: ZuhörerIn; S: Kind (Mädchen, 7 Jahre)

[S ist sehr lebhaft und eifrig]

1 [Geräusche]
 S: [bis Zeile 18 sehr schnell gesprochen] wird nun
 ge:macht?

361

5 G: /he?/ [kurz]
S: Wird nun gemacht?
G: ach ich weiß auch nicht
S: [a nehm
nehm die schon auf?
G: mm? -

10 nee det muß irgendwie zurücklaufen
er hat mir det gesagt ich solls
m mal einschalten (...)
S: [so -- ja muß
G: [soll am

15 besten ganz ruhig stehn -
sons geht's noch kaputt
S: [also die lesen uns ne Geschichte vor -
un wir - und fragen uns - ja?/
G: /ja ja/ [beruhigend]
20 S: /aha sowa - daran ha ich mich die ganze Zeit
gewartet/ [sehr schnell gesprochen]
G: ja?
S: /ja/ [bestätigend]
G: na also

25 Habter unten schön gespielt?
S: /ja/ [kurz] [hampelt herum]
/wir ham schöne Spiele gemacht
G: s ja toll/ [im Hintergrund Geräusche]
S: sitzt du die ganze Zeit?
30 G: nee
ich wollt_ sollte nur hier halt [L] -
wegen diesem Ding aufpassen -
(der) hat mir das erklärt wie das géht --

35 S: [aha
G: [deswegen sitz ich hier
[P/4 sec.]
S: würden alle Kinder so was machen?
G: m ja du nur die siebnjährigen weißte
40 S: bin ja sieben
G: /du bist siebn ne
S: werd aba bald acht
G: wann wirstn acht?/ [jemand trommelt mit etwas Hartem auf
dem Tisch oder Stuhl]

45 S: äh nachm Somma
G: nachm Sommer
S: nóch im Sommer [hat offensichtlich Schwierigkeiten das O in
noch richtig zu artikulieren; es klingt wie a]
G: /mmh/ [verstehend] ---
50 wars schön unten?
S: /jaa/ [bestätigend]
G: mh mh --

S: [L] spielen schön - machen schöne Spiele --
 G: was war da unten fürn fürn Krach?
 55 Wer hat da so rúmgeschrien?
 S: Näh - als wir ham immer so gesch_ - [Geräusch] sowas
 gesch_ [L] so gespielt und da hama (...)
 JAA schnella
 60 G: [(...) det warn aber keine Kínder die ich da schrein
 gehört habe
 S: nee?
 G: nee n Erwachsna un ganz böse
 65 hab ich schrein gehört
 bis oben hoch ins Erzieherzimmer hab ich das gehört
 wat warn da los
 S: [nüx (besonders)
 G: [und son Knall
 S: [Ah JA: /da is der Kassettenrekorder runtergefalln/ [leise
 70 und im Wahnsinnstempo]
 G: [hch
 S: der GróÙe
 G: der GróÙe? --
 au weia
 75 Und wér hat das gemacht?
 S: aus Versehn isser hingefalln
 ich weiß nich so auch son Mán
 G: n: Mán?
 S: ja un dann ham sie sich da [zweimal L]
 80 mítten vor uns ham die uns angem_
 ham die sich angemeeckert
 G: [Richtig angemeeckert dd deswegen
 S: [ja
 G: das Schrein det war nich (...)
 85 war nich nur Meckern
 war ja Schréin --
 S: /ja ham se auch geschrien/ [leise]
 G: /s ja schlimm/ [leise]
 S: nee
 90 G: war nich so schlimm? --
 na - war das hat das (denn) jemand extra gemacht
 (wies)?
 S: nee extra hats keiner gemacht
 G: nee?
 95 S: [aus Versehn
 G: na und wie aus versehn? --
 S: [L] na -- [L]
 na er is vielleicht gestolpert
 ich weiß es au nicht (aba) --
 100 habs nich gesehn hab nur das Knálln gehört
 dahab ich mich schnell umgedreht
 S: [(...)

G: L und dann
 S: un (...) lag der Kassettenrekorder auf dem Boden
 105 G: o weia und total kaputt
 S: nä -- war noch gánz
 aba: vielleicht warer auch -- noch ganz
 G: mh mh
 S: der war auch schon vorher kapútt
 110 G: warum?
 S: [woher weißtn das?
 weiß ich nich
 (...) die ham es so laut gesá:cht --
 ach soo
 115 G: n dann ham die sich angeschríen da unten -
 die Erwachsnen?
 S: die ham sich gegenseitig angeschrien
 úns ham se nich angeschrien
 120 G: nja was ham die'n gesagt?
 S: wir?
 G: nee die Erwachsnen?
 S: [L] na ham dauernd so rumgemeckert
 - und so
 125 G: wer hatn da gemeckert?
 S: [L] na beide --- n zwei Männer
 [P/5 sec.]
 G: sso
 S: (wann komm) die denn nun endlich?
 [P/5 sec. mit Unmutsäußerungen]
 130 S: wie lang bleib ich denn hier sitzn?
 - hm?
 G: du: nich so lange
 S: nee?
 G: nee
 135 und w wie groß war dat
 der Gróíse den ich da gesehen hab diesen ganz treure?
 S: /ne so war der hier/ [klopft auf ein Punkt nahe am Aufnahme-
 gerät] der war schwárz
 140 G: weia die sind ja ganz teuer
 kanmja verstehen wenn der da rumgemeckert hatte der
 war das séiner der da geméckert hat
 gehörte dem (...)
 S: [weiß ich nich
 G: sons hätter ja kaum geméckert - he?
 145 [P/6 sec.]
 G: un was hat der andere Mánn -- gesagt?
 hat der Entschuldigung gesagt?
 S: ja -
 Woher habt ihr denn die ganzen Húfeisen?
 150 G: Mh? /och die weiß ich nich Christina reitet
 weißte de/ [schnell ohne Unterbrechung]

die ham zu Hause n paar Pferde
 S: /zu Hause inne Wohnung?/ [erstaunt]
 G: nee [geht in Lachen über]
 155 der Vater hat die draußen in Spandau -- [etwas klackt]
 S: aha
 [P/5 sec.]
 G: und? jetzt konnten die euch nich filmen - ne?
 S: -- nee
 160 G: hm die euch nich gefilmt?
 S: weiß ich nich
 G: mm hättste doch gesehn
 hättste doch n großen Apparat gesehn
 [P/10 sec.; gläsernes Klimpfern]
 165 G: du laß mal besser - stehn du
 (...) vor wir da irgendwas [L]
 bevor DU was kaputtmachst
 dann komm die nachhe auch hier hoch und
 schrein dich an --
 170 S: [L] /eh weißt ich/ [schnell und atemlos]
 also da war ich nich dran schuld aba ich
 ich glaub ich war dran schul - ja
 G: woran schuld?
 S: [L] (imei ich) mein Papa hat mir man
 175 Kassettenrekorder gekauft [L]
 dann ist der vielleicht mir fünfmal runtergefalln
 einmal hab ich Milch drübergegossn
 G: au weia
 S: naja - aus Versehn alles
 180 war der kaputt
 G: [und hat der da auch so gemózt?
 - wie der Mann da unten?
 S: nee der hatn mir ja geschénkt
 G: hat der den runtergeschmissen richtich?
 185 S: nein
 der hatn aus Versehn hinge_ [Geräusch]
 hingeworfn
 G: [wie hat
 der Mann hatte den da unten in der Hand
 un dann is der hingefalln?
 190 S: ja irgendwie
 ich weißes auch nich mehr
 G: [ach du hastesja
 gar nich richtich gesehn
 195 S: [nee
 (...)
 G: (...)
 S: (hab ich aber)
 hab nur den Kassettenrekorder aufm Bodn gesehn
 G: ham die dann ausprobiert ober ganz
 200 kaputt is (obs obs) (...)
 S: [nee ham se nich
 365

[P/4 sec.]
 S: du:
 wann komm die denn?
 205 /is das/ [sehr schnell und kontrahiert] /n Mann oder
 ne Frau die das (hier erzählt)?/ [schnell]
 G: du weiß ich gar nich
 ich glaube doch n Mánn -
 S: ja?
 210 G: /mhmh/ [bejahend]
 n Mann is das
 [P/3 sec.]
 S: komm die denn?
 G: weiß ich auch nich --
 215 [Husten]
 G: vleicht is das der der den Kassettenrekorder
 runtergeworfen hat ---
 (... noch immer motzen)
 S: der - is das so einer mitn blauen Anzug?
 220 G: n blauen Anzug?
 S: jaa --
 G: du ich hab keine im bláuen Anzug gesehn ---
 S: (so einn nicht)
 225 [Geräusche: Stuhlrücken, Schlüsselklingeln, Autos]
 G: (gib du ma das her)
 S: ich weiß wei man das macht ---
 G: /guck ma da isser schon/ [Geräusche]
 P: /Hallo/ [Geräusche]
 230 S: /da isser/ [Geräusche]

(6) *Transkript Nummer: 07-121-07: 2. Tag*

C: ZuhörerIn; S: Kind

[Im Hintergrund Geräusche spielender Kinder. S ist ausgesprochen lebhaft, oft spricht sie sehr hastig]
 [Anfang sehr abrupt]
 1 C: WARTN bis
 soll hier mal auf das Gerät aufpassen weißt du
 S: [AU/ [langgezogen, begeistert]
 5 vorhin war ne andre da
 [etwas klappert, etwa wie Eßbesteck]
 C: Das dauert nämlich noch n bißchen bis die komm
 un die müssen da irgendwas noch vorbereiten
 glaub ich ne?
 [Schnauben]
 10 [ein Kind ruft etwas laut im Hintergrund]

das legn wer
 [etwas ratscht]
 na habn wir
 15 dá ham wer jetz gar nix mehr zu tun nö
 S: Warum läuft das?
 C: Das soll sich einlaufen oder so
 das - éiert wohl ab und zu ma
 20 un damit da nichts irgendwie passiert náchher
 weil wenn die dich was fra:gen [L]
 soll wer schonmal so n bißchen laufen lassen
 S: /mhm/ [versteht]
 C: Und?
 25 Was habt ihr denn gestern
 war gestern irgendwas --
 S: nö:
 /ja gestern ham wer auch so was gemacht/ [lebhaft]
 C: Was habt ihr denn da gemacht?
 Warum habt ihr das gemacht?
 30 S: Ja: --
 se habm mir ne Geschichte vorgelesen da
 da warn drei Blätter
 und da standen die Frágen drauf
 35 C: Was für Fra:gn?
 S: Na die haben mir Frágen gestellt
 C: Was haben die dir für Fragen gestellt?
 S: Na - irgendne Fragn
 40 und - n paar Fragn
 un dann --
 undann ham die gefragt h
 mích [L] was ich dazu méine
 C: Oho
 S: [und was ich machn /soll/ [verschluckt]
 45 und da ham se aufgenomm
 [klopfendes Geräusch]
 C: und sonst is gestern gar nix gewesen?
 S: na: untn ham wer immer Spiele gespielt h
 na_
 50 C: [mít den Leuten hast du von der - äh hast
 du Spiele gemacht?
 S: na - immer saß hier oben EIN MANN
 C: /mhm/ [interessiert]
 S: un der hat immer die Geschichten vorgelesen
 55 C: mhm
 S: (...) ümmer (hat mi) immer eín Kind nachenander --
 C: Also irgendwie
 Christine hat mir glaub ich
 60 von som Stréit erzählt
 da muß irgendw_
 S: [unterbricht sie] Já:
 un dann (...) Kassettenrekorder

65 C: (...) (...)
S: /(... rrgfalln)/ [verhaspelt sich im Übereifer]
C: Erzähl mal
S: [Tapsen, anscheinend hampelt S. auf ihrem Stuhl herum] un
dann
[L] ja:
70 C: [und wir habn gelacht die (Klein) (... ...)
wobei habt -- wieso?
S: d Kassettn
da hattn die (sich) angebrüllt - ja --
[L] zwei Männer
75 weil einer n Kasseenrekorder fallen gelassen hat
der war so groß
un da habm wir
C: [(...) [lacht] (haben) wir gemacht ja --
au WEIA
80 warum habt ihr denn gelächt Mensch
dann - [L] da (is doch) nich schön
wenn so n Ding runterfällt
S: [das kann ja kann ja auch kaputtgehn
ja: aber
85 die ham sich wirklich angeBRÜLLT ja
daß man bis das hier obm hier gehö:rt hat --
C: un das habt ihr mítgekrícht ne?
S: ja.
ham wir - die ham /míttén vòr uns/ [gewíchtig]
gestritten
90 C: oho - um wás ham die sich gestrittn?
S: [L] na - ähm
du konnt ma n biddn AUFpassen
(daß der) Kassettenrekorder nich runterfällt
und so so wa ham (...) ham sie sich gestrittn --
95 C: /mhm --/ [überlegt]
aber waru_ ist=eh
war der kapútt nachher oder?
S: nee der war vorher schon kaputt --
ham se laut gesá:gt
100 C: aha --
un das habt ihr mitgekrícht --
S: /ne ganze Menge ham wir mitgekrícht ---
C: von den beiden
was die so gemacht habm?/ [S trampelt mit den
105 Füßen]
S: ja un geschrien -
also eigentlich was wa mitgekrícht habn
[L] --- ähm - lautes Geschréi.
C: mhm
110 S: [(habm wir mitgekriegt)

C: L un die ham sich angeschrien - h
 und warum?
 S: /na weil der Kassettenrekorder runtergefalln is/
 [ungeduldig]
 115 C: un der - ja aber mh
 S: [fällt ihr lebhaft ins Wort] ÉINER hat n so -
 ha n gehabt
 C: [un na isser plübb runtergefalln
 120 aha
 un einer fand fand das
 fanden béide das schlimm oder?
 die müssen sich ja aus nem
 bestimmten Grund noch angeschrien habn
 S: [/ch au weia/ [macht Paul nach,
 125 sehr erschrocken] hat er
 un einer hatte gesacht
 /h/ [ahmt eindringlich Laut des Erschreckens nach]
 /au weia/ [macht Paul nach] /ja/ [bekräftigend]
 un der au_ [klappt mit der Hand o.ä. auf den Tisch]
 130 die Frau hat n - hat n verpetzt [etwas quietscht]
 (...)
 C: [Verpetzt bei wem?
 S: [L] bei noch'n so'n Mann
 un dann
 135 /ja natürlich --/ [verändert die Stimme, tiefer,
 Befehlston] /da (...) (runter)falln
 vor einer Woche hast du auch schon mal was
 kaputt gemach/ [macht Kurt nach: sehr vorwurfsvoll
 und wütend]
 140 C: Aha
 /also einer --
 aber die müssen ja nóch irgndwie --
 die ham ja nur geschrien weil das Dink
 runtergefa_ falln is ne./ [Kinder rufen auf dem Gang]
 145 S: /doch/ [brummig]
 C: Deswegen ham die nur geschrien?
 S: ja --
 s'wid des war so'n Apparát
 der war ganz schön téuer. --
 150 C: /mhm/ [langgezogen]
 [S klopft dauernd weiter, teilweise recht laut: bis Zeile 174]
 /un da hatten se Angst
 daß das Ding - kaputtgewesen is (...)
 S: [wa_ is (...)
 155 C: /war das denn
 gehörte der Kassettenrekorder den beiden
 Männern?/ [spricht lauter um das Wort zu übernehmen]
 S: ja ham swas wußt ich nicht
 das wan sie nich gesprochn
 160 C: mhm ---
 369

S: einer hat gesagt /sch/ [im Sinne von „psst!“]
 das find ich blödsinnig von den ja
 (kann sich) doch ruhig vor v_ vor uns anschrein
 C: ha die wollten sich da vor den Kindern nich
 165 mehr anschreien?
 S: nee - einer hat /psch/ [wie oben] gemacht
 na hat er (denn) noch weiter geschrien
 hätt ick auch gemacht ja --
 C: warum solln se's auch nich machen ne
 170 ihr habt ja teilweise -
 S: [(...) blödsinnig
 C: /sowieso schon/ [leiser]
 S: [daß - daß sie sich - [L] daß se - daß sie
 nich von den Kindern sich anschrein wolln ---
 175 C: un der eine hatte dann Angst
 daß der -- irgndwas weitersacht [etwas wird geschoben]
 mit dem Kassettenrekorder? --
 S: Wie weitersagt?
 ne ach die Frau hat ihn verpetzt
 180 C: an wen ich hab an wen verpetzt
 das versteh_ irgndwie
 S: [/(...) nach'n Mann/ [unmutig]
 also n mann hat n runterfallen lassen
 C: /also warn da eigentlich
 185 drei Männer?/ [überrascht] -
 S: es glaub ich warn vier. -
 C: hm da blick ich jetzt gar ni mehr so richtig durch du
 S: /óokay/ [sachkundig]
 C: fangen wir doch mal
 190 ich kriegs d_
 S: [ich erklär's (dir) nochmal
 C: ja
 S: EIN MANN hatte - [L] son'n Kassettenrekorder
 C: ja
 195 S: [L] plötzlich
 /un noch was obendrauf/ [durch Stimmwechsel als
 Einschub markiert]
 un plötzlich hat's BUMM gemacht
 [L] ich hab's zwar nich gesehn
 200 hab ich mich schnell umgedreht [L]
 (...)
 C: [hast dich erschrocken dabei.
 S: ja.
 (...)
 205 C: [(...) úntn auf'm Bóden (na)türlich nich
 ja
 S: [L] un dann
 /[L]/ [macht deutlich Laut des Erschreckens durch Lufteinzie
 hen nach] hat der gemacht ja.

210 [Lippenschnalzen] m un dann kam
 /n dann kam/ [zögernd] war die Frau da drin [L]
 was n passiert? - Ja.
 Na hat d
 der Kassettenrekorder ist mir runtergefalln --
 S: /ahh/ [ahmt die Frau nach]
 215 und was wir (...)
 /wir wissn - [L] dieser - wir - was - dort Ding -
 (...) / [abgehackt und undeutlich]
 also ich weiß nich mehr den Namen
 das wird ér dazu sagen. -
 220 C: ach s_ der hatte aber vor jemandn irgendwie Ängst ne
 deswegen hat er ja -
 S: ja.
 [L] un na hat er gesagt
 komm wir - [L] wir - [2x Klopfen auf den Tisch]
 225 sá:gen das einfach dem nich ja
 C: /aha/ [phatisch]
 S: [(un ne) un dann hat der gesacht
 was das find ich UNHEIMLICH SCHEI_
 [L] hat die Frau gesagt
 230 weiß du das find ich únheimlich Schèiße -
 daß man das nich sa:gt (ja)
 /(des muß ma einfach sagn)/ [undeutlich und leise]
 C: aber der hatte wahrscheinlich n bißchen Ängst
 der Mann ne -
 235 vor dem anderen
 S: /mhm/ [zustimmend] -
 C: [Also dann war das gar nich SEIN
 S: [[unterbricht sie] ja dann
 C: Kassettenrekorder
 240 S: [hat Ich glaube nich
 [etwas poltert auf dem Tisch]
 S: [L] un dann [L]
 C: /aha/ [leise]
 S: un dann [L] - na un dann hat die Frau n va_ - verpétzt
 245 un dann kam n andr rein
 un dann ha_ ham sich angebrüllt
 [klopft mit den Füßen] ---
 C: SO: war das
 S: und [L] - vorige Woche ham sie - ha_ hat er schon
 250 was kaputtgemacht
 C: na wahrscheinlich hat er deswegen auch so
 Schiß gehabt
 weil er schomal was kaputt gemacht hat [L]
 un da vielleicht schomal so n - öh Anschnauzer
 255 gekricht hat ne
 [etwas poltert auf dem Tisch]
 un daß er jetz vielleicht so'n bißchen als
 ungeschickt - eingestuft wird

371

260 daß ihm ewig was runterfällt.
[Tür geht auf, Pat kommt mit „Hallo“ herein]

(7) Transkript Nummer: 07-132-07: 3. Tag

E: Zuhörerin; S: Kind

1 S: warst du mal inner Schule (...)?
E: nee
nee - nee

5 S: mmh - denn bist du ne ándre
E: was sollste denn jetzt hier machen?
S: na ich muß das áuch machen
E: was machstn?
S: na sowas hier - das
E: was isn das?

10 S: na wieder so auf Z [L]
ich hab ts erst zweimal gemacht
iso das dritte Ma:!
E: un was macht man da?
S: na da - wird ne Geschichte oder so vorgele_
15 zuerst wird ne Geschichte vorgelesen
dann wars ne Fräu:
nee zuerst [L] da warn drei -
warn ein Blatt un da hatter mir drei Bilder
gegeben Ju_ /Mädchen Junge Junge ja/ [betont deutlich]

20 [L]
/und/ [ansteigend] - da warn dann
da hatter mir die Geschichte - vorgelesen
da warn dann drei Blätter unda standen die Frágen
drauf [L] hatter mir die Fragen gestellt

25 [L]
un dann mußst ich das dadrauf sagen.
-- und als zweite Mal -
da war ne Frau da - [L]
da - da - hab - da so da sollt ich mir vorstellen

30 was ich zum Geburtstag [L] habe soll -
ha: ich
was ich mir zum Geburtstag wünsche
aber jetzt wírklich ich -
jetzt wírklich ich

35 ich sollt mir vorstellen ddaß meine Mutter wär
was wie
E: das versteh ich nich

40 S: [die Frau
E: [ach so ja
S: [die das macht mit mir
E: [[lacht] das ja lustig
S: [(nja so ah jäh)

unjetz weiß (ich)
 45 und jetzt bin ich das dritte Mal hier - nich
 E: und wie lange geht das schon?
 S: ehm - (erst) zweimal
 s geht nur drei
 E: [was sin das denn für Leute?
 50 S: [drei
 was?
 E: was sin das denn für Leute?
 S: ehm zuerst - mh junge - junge die da drüben sitzen
 E: mh mh un was - -
 55 ja ich hab die ja gesehn
 aber ich kenn die nich
 woher komm die denn?
 S: weiß ich nich
 ach die hatn auch sone Uni gemacht [L]
 60 und da wollt ich unbedingt mitmachn
 E: [wolltst unbedingt mitmachen?
 S: [hat meine Mutter unterschriebn
 E: [ach so jetzt versteh ich des
 S: [ja?
 65 E: un was machste nu heute mit den Leuten?
 S: [L] na da /wir_/ [verschlucktes wird] [L]
 äh muß er mir irgendwas vorlesen
 wieder oder allso was [L]
 E: [mh mh mh mh mh
 70 S: [n stellt er mir schon wieder Fragen
 E: [mh
 mh
 findste die nett?
 S: [jaa
 75 E: [ja - oder nich so?
 S: [ach sin alle nett - eigentlich
 E: [ja ja?
 S: [ja
 E: un finstes nich Quatsch was die da machen?
 80 S: [nee
 E: [immer wieder son Interview?
 S: [find ich nich
 E: [mh
 is des alles immer gut gelaufen?
 85 S: [was?
 E: [ham die sich immer gut verstanden oder hatten sie
 Streit
 S: [nee kein Streit
 E: [mh nee?
 90 S: [/eh eh/ [verneinend]
 E: [is auch nix passiert?
 S: [/eh eh/ [verneinend]
 E: [nee?

95 S: [nee
 E: [also ich hab ja sowas gehört - aber -
 S: [sie unten
 E: [das hat mir allerdings son Mädchen erzählt
 von unten ja
 100 S: [daß da mal was passiert sei [L]
 E: [am Anfang
 S: [ah já: da is'n Kassettenrekorder runtergefalln
 E: wás?
 S: n Kassettenrekorder isso'n groß'n runtergefalln
 105 E: nein
 S: doch
 E: un was war da?
 S: un dann -
 also Mann hat'n Kassettenrekorder so gehabt
 110 E: [ja
 S: [unda is er runtergefalln
 da war noch ne Fráu dabei [L]
 un da unda [L]
 aber den Kassettenrekorder [L]
 115 holt also wie ich so mitkriecht [L]
 /gehört der ein andren Mann/ [deutlich]
 ja?
 und - und die Frau ha
 und die Fr_
 120 und der Mann kam dann rein [L]
 ne
 un dann hat der andre Mann gesacht [L]
 ne da hat der Mann gesacht dem Kassettenrekorder
 fallngelassen hat [L]
 125 komm wir sagen den einfach davon nix ja [L]
 und dann hat die Frau n verpétzt [L]
 un dann gabs natürlich - e Quats - Quassel
 und wir [L] die Mädchen ham so
 die ham uns wirklich VOR -
 130 vor uns ham die uns gestritten [L]
 /die ham sogar/ [unartikuliert, kichert]
 E: [vor euch was hamse
 S: [ja vor úns
 E: nein was ham die denn gesagt
 135 S: [L] na die ham -
 die ham sich so angebrüllt
 /also du hast doch schon vórige Woche schon was
 kaputt gemacht/ [lauter, imitiert die Erwachsenen]
 E: /hhh/ [laut] ehrlich
 140 S: [L] ja (...)
 E: [un dann --- (...)

S: L n zum Glück waren vorher schon
 E: [kaputt - zum Glück
 der Kassettenrekorder
 145 S: [ja
 E: [un was ham die dann geantwortet
 als der die so ange - brüllt hat
 S: ehm gar nichts -
 wir ham gekichert
 150 S: son bißchen so /mh mh mh/ [kichert]
 E: ähä -
 ne ich meine - täh
 der eine hat doch den andern angeschrien
 S: [ja zuerst hat die Frau n verpetzt
 155 E: [wie'n verrückten
 achd - wen verpetzt
 S: den Mánn
 E: [wen hat (sie)
 S: [den den da den ge den den
 160 S: [Kassettenrekorder runtergefalln is
 E: [der dann reinkam
 S: [L] un
 E: /den hat sie verpetzt? -
 is aber nich nett/ [schnell]
 165 S: nee und die Frau hat ihm
 /dem de Kassettenrekorder runterfalln/ [schnell]
 [L] hat den verpetzt
 E: /mh mh/ [phatisch]
 S: an den andren
 170 E: [mhmh mhmh
 S: [un da ham sie dann eben (...) tra tra trala
 gemacht - nich
 E: mhmh mhmh
 was habt ihr gemacht?
 175 S: qua die ham natürlich dann quassel quassel gemacht
 so [L] /äh krk krk/ [unbeschreibbare Krächzlaute]
 ham die gemacht
 E: findste nich gut oder wie?
 S: nee
 180 E: nä?
 S: [also [L]
 E: [zu anstrengend
 S: [also [L]
 E: [siehste denn sind die doch nich so nett wa
 185 S: [doch eigentlich sind se nett [L]
 nur da ist
 /vorige Woche (...) schon was kaputt gemacht/ [von
 lautem Hämmern gestört; S fängt an zu lachen und
 wird dadurch noch undeutlicher]
 190 E: ja
 S: laut und deutlich gesagt

375

un /(...)/ [1 Satz laut und undeutlich]
 /und hat einer gesagt/ [schnell und undeutlich]
 [L]

195 E: [/was ds hab ich jetzt nich verstande/ [schnell]
 S: [(...)
 E: mußte noch mal erzähl
 S: also da ham -
 n da hat ein -

200 da hatte ein MMann gesacht
 /pscht vorn Kindern/ [imitiert]
 ja aber das findich blödsinnich --
 kammans doch ruich vorn Kindern machen -
 E: /((was) vorn Kindern machen?/ [leise und überlegend]

205 E: [achso
 S: [sich streiten -
 also
 jaa ja un da hat einer gesacht
 E: /ja/ [leise]

210 S: [L] psch
 /un dann die ham/ [sehr schnell, unartikuliert]
 /mda ha da findich völ blödsinnich/ [schnell, un-
 artikuliert]
 da ham die einfach weitergestritten
 215 das find ich gut daß die sich weiterstreiten
 ja
 E: [(... findste gut ja?
 S: /ja/ [dezidiert]
 E: ja
 220 S: [sie könn sich daba
 E: [m was ham se da noch gesagt
 als se sich da gestritten haben? -
 S: [L] ehm [L] na -
 /also Kamara ma aufpassen
 225 [L] un /tz/ [Zungenschnalzen] /((nu ma mal)
 bißchen Vo:rsicht da/ [imitiert die „Anweisung“ der
 Erwachsenen]
 /und i/ [überlegt zögernd] /kann ga nich die Leute
 übeholen ja/ [schnell, unartikuliert]
 230 - wiederholen --- [L]

E: [überleg mal das findich intressant
 S: [[Geräusch] [Geräusch]
 E: /eh sowas hehe/ [lacht beim Sprechen] hör ich
 immer gern wenn die Leute streiten

235 S: /und/ [zögernd] -- /was war denn jetzt da/ [leise ge-haucht,
 überlegend]
 E: aber dann ham (sie wieder) vertragen oder wie? -
 S: weiß ich nich -
 E: nja

240 S: außerdem ich versteh vollkomm
(wenn daß äh da wieder rausgegangen) [L]
E: [(...) was?
S: undann so
/och Mensch/ [imitiert Pauls Tonfall]
245 na ha isser so wieda rausgang [L]
und davor hamse sich nichmehr vertragen -
/wann kommt der denn?/ [ungeduldig]
E: (also er muß) na ich weeiß auch nich -
ich soll ja auch nur /dort/ [kurz]
290 hierdrauf aufpassn
S: ja
E: ja
[Geräusch: irgendetwas fällt runter]
S: auweia
295 E: was wirdn da immer gefragt in den Interviews?
S: [L] na hm die ste_
die lesen uns was vor oder so
E: /hm/ [phatisch]
S: und dann stellen sie uns dazu Frágen e
300 E: hm
S: un da un dann drücken sie auf den Knópf [L]
E: hm
S: und dann --
E: /un dann/ [leise, will ihr wohl beim Überlegen helfen]
305 S: dann machen die --
/tz/ [Zungenschnalzen] (ja sone wa)
[L] un dann dann ham die so
drei /Blätter/ [klopft gleichzeitig auf den
Tisch]
310 E: hm
S: un da steht da drauf -
(für) Fragen un da liest der das so
[L] durch un dann sacht dann stellt der
mir Fragen
315 E: hm hm
was ham denn die andern Kindern gesagt?
S: [hm also ich finds sehr schön
E: [(also)
ich meine als der runtergefalln ist
320 S: hm wir die ham auch gekichert
E: gekichert
S: [ja
E: [aber ihr habt nich drüber geredet?
S: - nee
325 E: t euch nich drüber unterhalten
S: /mh mh/ [verneinend] --
E: fandn se des nich komisch? -
S: wer?
E: na die andern Kinder?
377

330 S: /doch die fandn des auch komisch
na álle ha gekichert/ [schnell]
E: hm hm
war des n großer Kassettenrekorder?
S: /so einer/ [kurz; zeigt wohl die Größe]
335 E: [--- nich so eine kleine
nich son kleiner
aber wenn der runterfällt dann geht der doch
kaputt
oder nich?
340 S: der wár ja schon /vor her/ [stoppt in der Wortmitte]
kaputt
hams auch laut und deutlich gesacht
der war vorher schon kapútt un dann /hattern
nochmal fallen lassen/ [leiser werdend, S dreht
345 sich während des Sprechens vom Mikrophon
weg]
[ca. 10 sec. Geräusche spielender Kinder, Hämmern
usw., dann kommt Kurt herein]

(8) *Transkript Nummer: 07-014-26: Formelle Situation; 1. Tag*

M: Interviewer; H: Kind

[Hintergrundgeräusche: Kinder reden und trappeln her-um.
Sie haben jedoch nirgends merklichen Einfluß auf das Ge-
spräch, es herrscht vielmehr ein dauernder, durchaus norma-
ler Unruhepegel.]

1 M: géht nicht
kann ich ja nicht alles behálten
Ä:HM - ja was wir hier máchen
wir intressíern uns dafür
5 wie - Kínder - bestimmte Sachen erleben
un - was=sie davon behálten
un wie sie darüber dénken und so ne
H: /so/ [hat verstanden]
M: /únd - dess machen=wer jetz ma folgendermáßen/
10 [Klappern und Rumpeln]
erst erzählst dú mir mal was
was du so erlebt hast
H: [(was n?)
M: un nachher les ích dir ne Geschíchte vor
15 H: was für ne Geschíchte?
M: [das wirst du dann sehen ne?
[Poltern]
H: (was soll ich n) - erzähl
M: ích les dir ne Geschíchte vór

20 un dann frág ich dich n paar Sachen dazu. Okay?
H: /mh/ [ist einverstanden]
M: /und=ähm -- wei_ ich möcht halt gérn jetzt mal
daß du mir irgendwas erzählst was du so: sëlber
erlébt hast

25 [L] und was ich jetzt vórhin grad mitgekriegt hab -
der A./ [spricht schnell]
H: /von früher ich hab mir mal den Finger jeklemmt/
[aufgeregt]

30 M: [/(hach)/ [bekräftigend]
[Poltern]

H: weißtd au wo?
M: ja?
H: inner Rólltreppe -
M: das ja n Díng

35 wó war des
H: irgendwo [Keuchen]
Straße hab ich (wohl vergessen)
[Mikrophongeräusche]

40 M: [/mhm/ [phatisch]

H: is ja=auch paar Jahre her
M: hm hm
H: (...) viel Tage im Krankenhaus gelegen hab?
[L] eine Nacht und einen Tách

M: jesses nai
H: erst müssen se mal -- aushalten

45 M: /haja --/ [leise]
[setzt neu ein] aber was mir -- äh die /ändern vorhin
erzählt ham/ [imitierter Kuckucksruf im Hintergrund]
das wár jetzt natürch au interessánt für mich
die C. hat mir zum Beispiel erzählt

50 daß drin als ihr da zusámmen=wart am Anfang
daß da irgend was lós gewesen sei
H: /was/ [explosiv]
M: weißt als ihr a - alle zusammen da in den
Gruppenraum wart - da hintn --

55 kannst mir mal erzählen was da lós war?
H: da - hattn ham die hab ich - mich gestréite [L]
bei dir só eine /m m/ [ahmt Motorengeräusch oder
etwas Ähnliches nach]

M: mit wem?
60 H: /mit mir./ [knapp]
M: /du hast dich mit dir gestritten?/ [erstaunt]
H: /mhm/ [zustimmend]
[2 dumpfe Schläge]

M: oh du laß mal
65 dess tut dem Gerät nich gut weißte - wenn dess
so wäckelt

H: [wackel?
M: [des gib_ n -

ja ja wenn dess - auf(dockst)
 70 laß den Báall mal liegen
 was war denn da vorhin lós in dem Gruppenraum
 wa - is da nich irgendwie was passiert oder so?
 H: m nee -
 ham wir - ham wer - ham wer (...)
 75 (...) wer stärker - i ehm
 [Klappern]
 M: nee ich mein als - ähm - meine - die anderen Léute
 da von der Uni kamen
 was war denn da?
 80 H: n da ham wer [L]
 mit äh mußte mir überlegen mit der Fárben
 diss kénn ich ja nich mehr so güt [L] gespielt
 [eine Frau zetert im Hintergrund]
 M: /mhm/ [phatisch, nicht zufrieden mit der Antwort]
 85 aber ich dachte da wär irgendwie n Míßgeschick oder
 so was passiert
 is da nich irgendwie was runtergefalln
 H: nee
 M: mhm.
 90 nich der Kassettenrekorder zufällig runtergefallen
 H: [doch. der is
 M: [aah ja
 un was war da lós?
 H: n da hátt=ich
 95 der is rundergeschmissn mit den andern gestréitet
 mit der /Jiensjacker/ [J = J] un der /Jeans/ [J = dsch]
 mit der /Jienshose/ [J = J]
 M: /mhm/ [phatisch]
 H: die ham sich gestréitet
 100 M: der - mit wém hat er sich gestrittn
 H: [ich ke_ - ich kénn die doch nich
 M: [aha
 H: einer hatte - ne bl_ - blaue Jacke - án
 M: /mhm/ [phatisch]
 105 H: un ne blaue Hose.
 M: /mhm/ [phatisch]
 H: der [L] un der ándre - hörte hat der vergéssen
 M: /mhm/ [hat verstanden]
 und was war sónst noch los.
 110 H: wa - ham sich gestrittn
 un der ándere is rundergegangen
 un hat n andern Kassétnretter g [L] - katto - /oh/ [Unmut
 M: [mhm
 H: [über seine Artikulationsprobleme]
 115 M: [Kassettenrekorder
 H: [ka [L] ja.

M: mhm
 H: ha raufgehó:lt
 M: ah ja, --
 120 un dann war's vorbei oder wie
 H: ja.
 M: /mhm/ [stimmt zu]
 H: der hat noch geságt
 oh /(...)/ [1 Satz] der soll nicht noch mál runterfalln
 125 M: /macht mal zu/
 [vom Gerät abgewandt]
 [Tür geht auf und Kinder kommen herein; sie ahmen
 lautstark Tiergeräusche nach. Das Gespräch wird
 dadurch empfindlich gestört]
 130 M: weißt du sonst noch
 was der (...) so noch geságt hat
 H: nee
 M: [M steht auf und schließt die Tür, Kinderlärm
 wird leiser]
 135 M: so.
 jo=un dir fällt sonst nix mehr ein
 was da drüber erzählen kannst
 H: nee.

(9) *Transkript Nummer: 10-113-74: Informelle Situation; 1. Tag*

I: ZuhörerIn; A: Kind (Mädchen, 10 Jahre); (K: 2. Kind)

[I spricht Nürnberger Dialekt. A redet schnell und undeutlich. Sie kontaminiert häufig. Laute Hintergrundgeräusche von spielenden Kindern. Es werden außerdem Möbel geschoben. Insgesamt herrscht große Unruhe.]

[Möbelklappern; I lacht herzlich]

1 I: sa' mal du hast=jetz so láng schon da drüben
 geständen ne
 A: /wo/ [undeutlich]
 I: d=im Aktionsraum?
 5 A: ja
 I: has schon grad gejämmert wa
 A: ja [lacht] -
 I: was habt er'n alles gemacht sa drüm?
 [Klappern]
 10 A: wir há:m - [Lippenschnalzen] [L] /erst mein réchter
 Platz ist leer gespielt
 die ganzen Júngs hatt=mer misch rangenommen [L]/ [schnell]
 I: /mhm/ [phatisch]
 A: un - dann ham=wer armer schwarzer Käter und (Waldo) 15
 mein Knóchen (weg)
 wollten zulétzt wollten wer [L] -

K: Hier die /Fárbe is/ [etwas wird abgelegt] nich so gut
 geworden
 I: aber jetz - stórt=er bitte nich mehr ja
 20 A: un: - dann wollten wer - [Zungenschmalzen]
 /warte mal/ [leise] - [Geräusche wie durchblättern] [L]
 dann /wollten wer uns Wítze erzän/ [sehr schnell] aber
 die ánderen wollten nisch
 I: /mhm/ [phatisch]
 25 [Blättern geht weiter]
 A: (...) weiter --
 [L] /sieh det sú:ß aus/ [gefühlvoll] --
 I: /áhe/ [reserviert zustimmend]
 A: woher /hámdn/ die det allet máln?
 30 I: /sá mal - áh/ [gewichtig] - [Lippenschmalzen] [L] -
 was ham die denn etz mit euch gemácht da drübm
 A: wir ham nur gespielt
 I: was iss es da alles
 /ihr habt nur gespielt/ [abgewendet]
 35 A: ja dann ham=er uns
 dann ham se - áhm -- uns auf diem -- áhm Kámara
 aufgenommen
 [lautes Stuhlrücken]
 I: oi
 40 A: un z'letzt ham=er allet dann ham se auf so nem -
 auf'm Kasséddnngerorder ham se so gespielt
 I: /ha:/ [phatisch]
 A: [ham wer álle g'hört
 und die Nina war die frésch
 45 as die da was von Ficken und so erzählt. au wéi
 ehrlich?
 A: un da ham die allet üffjenomm
 I: /na macht (ja nix)/ [lachend] [lacht]
 A: o:nd --
 50 I: /Jeanette ich hab geságt wenn hier jemand drin
 ist dann geht's (nich) -
 stellt's in Erzieherraum wenn de - s'los haben willst ja?/
 [beiseite gerufen]
 [P/5 sec.]
 55 A: ha máchen die denn allet?
 I: weiß i nisch
 ich sitz hier die gánze Zeit schon
 die Jeannette war schon - einmal da
 die hat mir vorhin irgendas erzählt
 60 das hat so'n unheimlichen Knáll gegebm
 was war n da eignli los?
 [federndes Klacken]
 A: Knall?
 I: ja. gleich am Ánfang was dess --
 65 A: ach so JA

da is der /Kasséddnngerorder runterjefalln/ [sehr hastig]
 I: ách du Schande!
 I: [mit etwas wird hantiert, Klacken und Schaben]
 I: und?
 70 A: die ham n neuen gehólt [lacht]
 I: ha?
 A: ham n neuen gehólt --
 I: und? - war des n Kind von uns hat den runtergeschmissen?
 A: nee - der Mánn -- der der Mischling
 75 I: /der Mischling/ [erheitert] [L]
 und was hat=er gez_ mácht?
 A: n hat - un dann ha'er - em hat=er von de:n -
 I: von den Úwe oder wie der da heißt - nee [L] hat der -
 80 A: /mhm/ [phatisch]
 A: da m Áusmecker bekommen
 /un die ham alle demonstriert
 Peter war grad
 ich hab den [L] Schrúpper geholt
 ich hab=gsagt [L]
 85 (hm) das kann doch jédem mal passieren/ [erheitert] [lacht]
 I: die wi_ wér jetz - nóchmal das hab i net ganz begriffen
 A: der Mischling hat n /Kasse/ddnroar=runterschmissen [Klopfen]
 I: ja
 A: un da hat der=m Uwe (oder) wie der heißt - geschimpft
 90 I: ja /aha/
 [phatisch]
 A: (...) un dann wär=t - grade war Péter draußen /mit dem/
 [zögernd] - Schrúpper
 und hat sie mir genómm
 95 I: ja
 A: un dann
 I: ja
 A: [L] sin wer zu dem Úwe gang un ham gesàgt [L]
 das kann doch bei jedem mal passiern
 100 un na ham wer sagt
 /wir dèmonstríerèn/ [skandiert erheitert]
 [I lacht krächzend]
 I: und wie - wieso hat der geschi_ äh mit dem so
 geméckert?
 105 A: weil= et schon det zweite Mal passiert is
 I: /naja son/ [leise] - Gerät is ja auch ganz schön téuer
 is=des jetz kapútt oder?
 A: nee=ich wéeß nisch
 I: /ehe/ [phatisch] --
 110 und ham sie=sich aber wieder gèéinigt oder
 A: ja
 I: ja --
 A: und hat=er zulétzt gesagt
 wo wer aufgehórt habm zu demonstrieren
 115 /ja: is ja gu:t/ [beschwichtigend]

120 I: [jemand lacht hämisch, vermutlich I]
 I: naja
 A: wann muß ich jetz hier máchen,
 I: jetz - wir müssen jetz hier wárten
 da kommt wohl noch der --- /Mischling/ [plötzlich]
 [beide lachen]
 I: wie fínst'n die Léute eigentlich so?
 A: nett
 I: sin in Órdnung ne?
 [A fragt nach Uhrzeit, Gespräch über Raufereien und da-durch verursachte Verletzungen, bis Paul hereinkommt]

(10) *Transkript Nummer: 10-123-74: 2.Tag*

D: Zuhörerin; A: Kind

[Hintergrundgeräusche spielender Kinder. A spricht streckenweise sehr schnell und schwer verständlich]
 [Geräusche , Stimmen]
 1 D: /Hallo/ [schwungvoll]
 A: Tag
 [Tür wird geschlossen]
 5 D: /die Tür fest zúmachen
 da is ja ein Krách bei=euch/ [sie nähert sich beim Sprechen dem Tisch]
 [Stuhl wird geschoben]
 D: wie heißt du dénn?
 A: Antje
 10 D: ah ja ich bin die Dóris
 A: /mhm/ [kurz]
 [Lippenschnalzen]
 D: wir wárten jetzt noch zusammen auf die Patrícia
 die macht nachher mit dir ein Ínterview
 15 A: (mit) mir?
 D: /eha/ [bejahend] und stellt dir so Frágn - /mhm/ [leise]
 A: ham se mit den ánderen Kinder auch gemacht?
 D: /mhm/ [bejahend] - aber mit jédem so n bißchen anders --
 A: alles überstanden - die anderen Kinder
 20 D: na klar [lacht herzich] /is nich schlimm/ [erheitert]
 [lacht weiter]
 A: [gestern - warst
 gest_
 25 D: [du auch schon hier ne - /aha/ [leise]
 A: [ja
 da warn die Fráng (so) schwer

/ich hab (ja) gar/ [schnell und kontrahiert] nich alles
verständnis

30 D: ach so da war das mit so ner Geschichte
A: ja
D: mhm - /ehe/ [leise]
D: un machst gérn mit oder wie findst=des
A: [ja
D: ehe - is mal ne Abwechslung ne -
35 A: no nie mitgemacht sowas [L]
D: ach só:
A: [die ham euch auch auf Film aufgenommen ne - gèstern
ja /[L]/ [lacht]
D: mhm hat vorhin der Stéfan erzählt
40 A: /mhm/ [leise]
D: [warst du auch - dabei ja ne?
A: [ja
D: [eha -- u:nd - da is so ne Geschichte
A: [ha_
45 D: passiert mit so m - Gerät was runtergefalln is?
A: ja
D: hast=es auch mitgekriegt
A: [der Mischling - der mit dem [L] der - [lacht]
D: [/der Mischling/
50 [lachend]
[beide lachen]
D: der is heut auch da der Pául
A: ja
D: /mhm mhm/ [ermunternd]
55 A: [L] der hat=n - Kassetteneorder runtergeschmissen
un da gab's fürchterlichen Krach
un na ham wer demonstriert [lacht]
D: /ou wie/ [erstaunt] erzähls mal
A: [ja ham wer ein Schrubber genommen ham
60 gesagt
das kann doch jédem mal passiern und so [L]
D: aha - also nochmal
der Pául hat den Kassettenrekorder runtergeschmissen
A: ja
65 D: aber - öh - ohne Àbsicht oder wie?
A: nee ohne Absicht
D: /hehe/ [phatisch]
A: na ham se - ähm hat=der wie heißt der - [L]
nisch Úwe - äh [Lippenschnalzen]
70 D: ach der Kúrt
A: ja der Kurt [L] der hat dann mit den'n geschimpft
und is rausgegangen und wollt n anderen Kasséttengeroder
suchen
un na hat er ganz doll geschimpft
75 un wir ham gesacht /des kann doch jédem mal passiern/
[schwungvoll] /und so/ [leiser werdend]

385

D: habt ihr dann gsacht
 A: ja
 D: habt ihr euch auch alle drüber unterhalten?
 80 A: ja
 D: /aha/ [phatisch] -- ah ja
 passiert hier im im Hórt auch /(n öfter) mal so was daß/
 [laut quietschendes Stühlerücken]
 A: jeden Tag vo_ ähm geht - irgndwas kaputt
 85 n Teller oder so was
 D: [/hehe/ [phatisch]
 ach só: - hehe - naja aber n Kassettenrekorder das is
 schon - ärgerlich
 A: [mh
 90 D: wenn der kaputtgeht ne?
 [L] ich hab gehört der Paul dem is schon öfter mal
 was /runtergefallen/ [erheitert]
 A: [ja des zweite Mál [lacht]
 D: ach so: - eha [L] -
 95 /jetz machen sie andern das Licht aus und an/ [leise]
 /und/ [gewichtig] -- [Zungenschnalzen] ah also ihr
 wart alle mehr auf der Seite von dem Pául
 A: ja [L]
 D: /hehe/ [phatisch] --
 100 wie ist das denn bei euch wenn was passiert so
 also wird nicht geschimpft. -
 A: nö
 D: ond ihr ságt es auch immer gleich
 dann wenn was pasiert is
 105 A: ja
 D: /ahe/ [phatisch] --
 weil ich mir f_ [Türknallen] weil den Kúrt den kenn
 ich auch
 un der kann ja ganz schön brülln he
 110 [L] also da weiß ich nich ob ich dem des so gern
 ságen wurde
 daß (i) was kaputt gemacht hab
 [hölzernes Klappern, etwas wird abgelegt]
 A: [L] nu wir ähm [L] meiner Freund(in) is au mal
 115 - so was passiert
 un dann hat se des schnell im Papierkorb vasteckt [L]
 D: [oh - na
 A: [[L] ne [L] un dann hab ságt is dóch die bésser als
 wenn einer nisch ságen wird
 120 und wenn des man abzählt dann ham wer hab gesacht [L]
 da hat sich der is was passiert
 hat's gesacht is was kaputtgang
 habm (ich) gesacht já [L]
 ha=(sie)=gsacht /is nich so schlimm/ [beschwichtigend]

125 D: /hm hm/ [phatisch] --
ja ja man hat ja blóß immer vorher e_ - Angst ne
A: /mh/ [zustimmend]
D: /mhm/ [bestätigend]
/[L] aber der Pául hat=das/ [setzt lauter neu an] - gleich
130 gesacht dem Kurt oder wie war das
A: [L] nee. er wollt=es nich aber die - /ts/ [Zungenlaut] -
[L] die Róthaarig (ja) -
ich weiß nich wie die heißt
D: [/mhm/ [verstehend]
135 A: die hat ähm s' geságt [L]
na ham sich die beiden - Páule un: die Rothaarige ham
sich gestritten
na ham geságt [L] du hast mich verpétzt und so
D: /ouh/ [lebhaft] mhm - und fandst du das auch verpétzen
oder -
140 A: nö - eigntlich nisch
D: [/mhm/ [phatisch] war gut daß sie's geságt hat dem Kurt ne?
[Türknallen]
A: [ja
145 A: so könnte wenn er das gar nich geságt hätte
könnte noch was passiern und so
D: /mhm hm/ [phatisch] ja ja dann - hätt das alles nicht
mehr funktioniert oder so mhm hm
[L] un danách ham siè dann mit euch so Geschíchten - n
150 erzählt

[Gespräch geht über Selman-Interview,
Erhebung und A's Tagesablauf weiter]

(11) *Transkript Nummer: 10-131-74: 3. Tag*

G: ZuhörerIn, A: Kind

[G hat eine tiefe Stimme und redet relativ langsam. A redet
häufig undeutlich und schnell. Das Gespräch wird durch he-
reinkommende Kinder mehrfach gestört.
Kindergeschrei im Hintergrund]

[Geräusche, Tür wird geschlossen]
1 G: /hallo/ [freundlich]
A: Tag
G: Mít Hand Tag
[A kommt zum Tisch, lautes Geräusch]
5 G: ich bin die Gábi
A: /mhm/ [phatisch] isch die Antje
G: Antje
[Bewegungsgeräusche am Tisch]
G: okay

387

10 [P/6 sec.; jemand atmet 1 mal tief]
A: /gèstern warn Sie nisch mit béi nisch
G: /mhm/ [Verneinung] -- nur immer einen Tág [L] / [Kinder
klagen und streiten im Hintergrund]
[P/5 sec.]

15 A: was fragn Sie denn uns héute ab?
G: hm?
A: was fragen Sie uns denn héute ab?
G: ö:h - ich gar nix
ich sitz hier nur und wárte [L]

20 irgendwann kommt jemand der äh -- /glaub=ich
liest/ [leiser] dir ne Geschichte vor
A: hm
G: und stellt dann Frágen dazu
A: hatt isch aúch schon màl

25 G: ja?
A: und gestern warn - éine Frau hier
un die hat un die war meine / Mutter / [undeutlich]
die (sollt so) meine Mütter sein [L]
G: /mhm/ [phatisch]

30 A: un da hat's un da hat wollte se - kúcken was ich zu
Weihnachten habm will
und wozu - warúm ich des haben /will/ [lacht] --
G: und was war am Móntag?
A: [L] da mit der Geschichte [Schnalzt mit der Zunge]

35 G: ach so dann is héute wohl noch was ánderes
[Tür geht auf, Bewegung]
G: /könnt ihr draußen bleim/ [erhobene Stimme]
A: (ver)dammt
[etwas wird auf dem Tisch geschoben]

40 [Tür knallt, Kind ruft]
G: und wie war das so?
A: schön
G: /ja?/ [knapp]
A: nur n bißchen schwér

45 ich hab nich alles so beh_ verständn die Frágen
G: bei der Geschichte
A: ja --
G: wie àlt bíst du?
A: neun -

50 [Klacken] groß nisch?
G: [lacht]
/ich wéiß nich wie gróß man is wenn=man neún is/ [erheitert]
oder meinst du jetzt das (...)

55 A: [die meisten sind ja néun
G: ja
A: zwei Ke_ - viér Kinder sin nur zèhn
[P/18 sec.]
A: ka(nn) isch mal ganz kurz rübergéhn?

60 G: wenn_s géht NICH nee
[P/9 sec.]
[Türklappern]

G: /kannst du bitte die Tür zúmachn
und draußén bleiben

65 A: [mach doch mal die Tür zu/ [erhobene Stimme]
[P/18 sec. Zuerst wird die Tür geschlossen, dann
Schritte, dann Bewegung am Tisch, Räuspern]

A: warum warn die überhaupt was zu uns ábfragen und so
/was wollen sen damit=á:gen - / [befremdet]

70 G: [L] da sóll verglichen werdn -
o:h - Ja: an drei verschiedenen Tágen [L] - wie
ihr sprécht - was für ne - was für Wórté ihr
benutzt und - und so was

A: /mhm/ [hat verstanden, schwach] --

75 G: weil da (hat) [dumpfes Geräusch] wahrscheinlich jedes
Kind anders - erzählt ne -
und auch diese Geschíchte anders verstèht oder --

A: [/mh/ [phatisch]

G: vielleicht gár nich verstèht --
un da will man dann halt kucken - [L]
80 ö:h wie das bei - Kindern - in verschiedenen Alter
unterschiedlich is ne

A: /mhm/ [phatisch, schwach] --

G: is euch das n [dumpfes Geräusch] am Montag nich
erklärt worden?

85 A: m
G: /nee?/ [überrascht]
A: /n/ [leichtes Räuspern] hamwer Spíele gespielt im - den
Ráum dà
un dann [L] s'wer vonner Kammera aufgenommen worden [L]
90 un dann - ham se die Geschishte erzählt

G: /mhm/ [phatisch] --
un da als als mit der Kámara ihr aúfgenommen wurdet
is nich gesagt worden wozù=eh [L] - so

95 A: [/nö/ [leise]
[P/7 sec.]

A: (da warn) da glàub isch méhr mit --

G: wie meinst du mehr

A: also mehr - [Räuspern] Männer und Fràuen

G: aha

100 A: (die uns) abgefrágt habm ---
G: und wieviel waren da - äh beim Aúfnehmen mit der Kamera
A: wie immer so - äm vier
G: /mhm/ [phatisch] -

A: /sechs/ [lauter]

105 G: sechs?
A: /mhm/ [bestätigend]
[P/9 sec.]

G: is da - also hab ich gehört is da irgendwas ke_

110 A: äh passiert sein soll
 ja [lacht] [L] da äm is dem Páu
 kenn Sie den?
 G: ja
 A: dem is n Kassétengeroder hm rúntergefalln
 un da hat der Kurt mit den geschímpft [L]
 115 G: ach /kónnst ihr bitte draußen bleibm/ [erhobene Stimme]
 [Schritte, Tür wird geschlossen]
 A: /da ha der Kurt/ [schnell, undeutlich] mit den geschímpft
 un da warn ma nich so ein so einverstanden daß der so
 mit n ähm geschímpft hast/ [schnell und undeutlich]
 120 konnte ja jéden mal passieren ne [L] ?
 G: ja
 A: der hat mit den so geschümpft weil [bricht abrupt ab] ---
 G: /ts/ [Lippenschmalzen] /ich finde es=f - ja/ [sehr genervt]
 [Bewegung, Schritte 4 sec.]
 125 G: /naja/ [leise]
 A: weil das kann ja jedem mal passiern /nisch/
 G: [/aho/ [leise, Phatisch]
 A: und es is ihn auch das zwéite Mal passiert
 daß der Kassettengeroder runtergefallen ist
 130 un des fänden se nich so gut
 denn ham wer [L] uns so halb ähm t und=der eine
 Erzieher stand grad draußen mit m Schrúpper in der Hand
 /den hab (isch mir) genommen/ [erheitert]
 un dann sind wer alle hingegangn [L]
 135 ham gesagt das kann doch jeden mal passiern und so
 un=da ha (g)sagt sagt - /ja is ja gú:t/ [imitiert] /ham
 wer/ [leise, amüsiert]
 G: war er wütend - der
 A: ja. n bißchen
 140 G: der Kurt ---
 äh wie wir is dem Paúl des passiert
 A: [L] der wollte=em - den Kassettengeroder nehmen
 un dann isser is irgnd einer [L] is ér glaub=ich
 sèlbst über - den Kábel so gefallen
 145 und is die ganze g_ [L] alles rúntergefallen
 G: und/isser/ [dumpfes Geräusch] kapúttgewesen?
 A: nee des wei:ß ich nisch
 G: /a'a - is natürlich Scheiße/ [sehr leise vor sich hinged-
 murmelt]
 150 [P/6 sec.]
 G: (aber) du fandst es au nich so gút
 daß - daß der - Kúrt dann da so gemeckert hat
 A: nö - könnte ja jeden mal passiern --
 G: /a'a/ [zustimmend]
 155 und hat der das dann auch eingesehn?
 A: jo
 G: ja meinste

[P/21 sec.]
G: [L] und was was für ne Geschichte äh öh ham die euch
dann vorgelesen
[A erzählt von der Ping-Pong-Geschichte bis
Karin hereinkommt]

(12) *Transkript Nummer: 10-011-40: Formelle Situation; 1. Tag*

G: ZuhörerIn; B: Kind

1 G: /wir=e/ [langgezogen] ürgndwas erzähl_
ürgnd ne Geschi
ne Geschichte erzählst
die du sélber erlebt hast
5 und die ebm unheimlich intrèssant für dích wàr
B: /ach für die Schule?/ [schnell]
G: wie bitte?
B: hm für die Schúle irgndwie so?
G: nö das is nich für die Schúle
10 das is núr für ùns
B: ach so na ja [L]
G: [al_
nur ürgndwas
was für dích intrèssànt war
15 von nem Erlebnis oder so ne?
B: [na:ja [L] mh
also det war n Unfall [L]
un da: da sind wir gerade zum Tráining gefàhrt -
da: sind wir [L] äh in die m Wutzkyallee eingebo:gn
20 /und [L] da/ [überlegend] - /kam da nach so n Motórràd/
[schnell]
des war war da schon gélb
al(so) wir sin über gélb rübergefàhrt
und der múßte bestimmt schon rót hãm --
25 und da ham wer [L]
also [L] sind wer um de Kúrve schon drin gewésn
G: /mhm/ [phatisch]
B: und dá wàr dann [L]
ka_ hat der noch vóll aufgedreht
30 und der war - kúrz hínter uns
B: da hatter noch m Schlénker gemacht
und denn isser réingefàhrt [Z. 17-31 am Satzende
meistens gehobene Stimme wie bei Kindern, wenn
sie etwas aufzählen]
35 G: in euer Auto
B: /ja/ [knapp] inne Séite
G: [mhm
B: also inne Mítte
u:nd ich hab da híer so

40 hinten am am rechten Wádenbèin [L]
des war angeknackst [L]
und meiner Mütter
die hat nur anner réchten Sèite n paar Déllen
und mein Váter

45 da is vórne die Schéibe eingeschlàgn
un hat hatte hier die Fínger blütig
G: mhm - halt n zíemliches Ding gewesn
B: ja
G: [räuspert sich]

50 äh:m -- ja das war schon zíemlich gù:t
ah das [räuspern]
wir brauchen möglichst víel
(...)was ihr uns erzàhlt
B: [/mhm/ [Verständnis bekundend, leise]

55 G: kannst du n ---
ja noch
ebm irgndwie is da hínten was passiert
hat der Kurt erzàhlt da is (...)
B: [mh

60 G: da wär irgndwas schíef gelàufen
kannste mir das auch noch erzàhln?
B: da hínten?
G: mmh
B: äh also da iss - [L]

65 der [L] naja det will ick nich sàgn --
der mit den búntn Hàarn
G: [ja
B: [ich weiß wie man den nennt
un:d der - [L]

70 also der wóllte da vorbeilaufen
und die Schnúr war da so im Wèg
also s Kábel
und da is
G: [von wás denn?

75 B: von dem - von so:m Gerát
G: aha
B: [warte mal - /wie hieß/ [leise]
war n det e
also auch so'n Sónbandgerát

80 so n gra_ größeres
und da isser [L] äh an die Schnur rübergestolpert
un - un des Tonbandgerát is rúntergefalln.
un da hat der Mánn mit der Brille
als=er réinkam

85 also erst mal die Frau [L]
die: [L] hat wollte ditt dann sagn
und der Mánn hat=jesacht

90 det sóller nich machn
 aba die Frau hat s denn dóch gesàgt
 weil der grade kám
 und denn /hatter - bißchen Ärger gekricht/ [G räuspert sich]
 na hat dér
 hat der Mann mit der Brille noch - n neues geholt
 und denn war alles gu:t
 95 G: prima - okay

(13) *Transkript Nummer: 14-113-62: Informelle Situation; 1. Tag*

E: Zuhörerin; D: Kind (Junge, 14 Jahre)

1 E: nöe - du wárst doch schon hìer
 D: hier hinsetzn?
 E: wie: du möchtest [L] [Stuhlrücken]
 also ich bin die Évelyn - [L]
 5 und wir müssn jetz
 /ein=hat dir das bestimmt schon erzählt - ne/ [als Ein-schub
 markiert] [L]
 D: /ja/ [knapp]
 E: /n wir müssen jetz hier zusamm warnt/ [Türgeräusch]
 10 D: [(... ...)
 wártn?
 E: [/(kommt dann direk_)/ [zusammengezogen und undeutlich]
 ja - der Interviewer kómmt gleich
 der liest dir so ne /Geschíchte vòr/ [steigende Stimme]
 15 [L] un:d du sollst da n paar Frágn zu beántwortn
 [Pausengong]
 E: is also nix Schlímmes
 keine Prüfung kein Test
 [42 sec. nicht transkribiert: das eigentliche Gespräch zwischen
 20 E und D ist unterbrochen, da E damit be-
 schäftigt ist, in den Raum hereinkommende, das
 Gespräch störende Kinder fernzuhalten]
 E: (ehm) was ham denn die Leute eingtlich bei euch da
 gemácht?
 25 D: na die ham da gefílm't -
 mit soner /Vídeo/kàmera [Klacken] -
 E: und wozu soll das gút sèin
 hamse euch irgndwas dazu gesácht
 D: /ja die sind uff de Universität oder=so=ähnlich
 30 und - de zeign se da/ [stark genuschelt]
 E: hm hm -
 und ihr sollt das auch noch sèhn?
 D: /weeß=ick=nich/ [dumpf] -
 na er hat jenfals jesach daß wir ihn ó mal
 35 sèhn dürfn (...)
 E: /mh/ [Lärm auf dem Gang] --

393

und is alles gut gegang?
weil die - Bärbel sachte mir daß bei dem ein'n Gerät
irgndwie -
40 ich glaub das hat gestern oder so nich fúnktioniert
oder was
D: na=eh da=sn Kassettnre_=je=rekorder runtergeflogn - [L]
E: /(wirklich?)/ [leise, dumpf]
D: na son Kassétnrekorder /is rúnterjeflogn --/ [Rieseniärm
45 draußen]
[L] da hat da n so n Mann ne
der s aus Versehn uffs Kábel getrètn
(isser) rúnterjefálln
a_ der war davór schon kapútt -
50 E: /mh/ [kurz] [Kreischen auf dem Gang]
na denn [L] wolln wer hoffen daß des trotzdem noch
was gewordn is [L]
[Stuhlrücken] --
D: nja hamsen n ándern jehólt -
55 gloob=ick --
E: hattn die denn nich so n kléin'n?
/mhm mhm/ [verneinend] bésser [E greift hier Ds offen- | bar
mimisch erfolgte Antwort auf ihre Frage verbali-
sierend auf]
60 D: [besser
E: (ach) só
[P/6 sec.] [Geräusche spielender Kinder]
E: is jetz eigntlich die vierte Stunde vorbúi
oder war das ebn die dritte erst?
65 D: det war s - die vierte
E: die vierte
[E und D unterhalten sich über andere Themen]

(14) *Transkript Nummer: 14-123-62: 2. Tag*

V: Zuhörerin; D: Kind

1 V: Só ich bin die Veréna
D: /ach/ [leicht verlegen, lachend]
V: und dú?
D: D. [L]
5 V: D.?
D: [/mhm/ [bestätigend]
V: [ah
die sín noch nich ganz fèrtig
und nun müssen w noch fünf Minúten wártn
10 und dann kommt wieder einer und
stellt dir nochmal Frágn

D: mhm
 V: okay?
 kennste jetz schon von géstern ne?
 15 D: mhm
 [P/4sec.]
 V: [Räuspern]
 [P/11sec.] [Schniefen]
 V: war s so ganz intressant
 20 was die gemacht hám?
 D: [géstern?
 V: [mhm
 D: /naja/ [gedehnt] jíng
 V: war t
 25 [war s zu einfach
 D: [wat wer jemacht ham?
 V: mhm
 was habter denn gemácht da
 D: ach da war so n son so ne Jeschíschte
 30 und da mußte man sagen
 wie der sich da verhalten würde oder so
 V: [mhm
 D: [der Jóchen
 V: [Räuspern]
 35 [P/12 sec.]
 V: und was ham die sónst noch alles gemácht?
 D: n da(t) war állet eigentlich (ndenn) -
 wurden wa áusjefragt denn über die Jeschíschte
 V: ähä
 40 D: n denn konntn wa jéhn
 V: [leicht amüsiert] war álles während des Unterrichts ne?
 D: mhm
 V: da war s ja nich so schlímm oder?
 D: mhm mh
 45 V: [lacht etwas]
 [P/5 sec.]
 V: un was
 die ham auch noch was áufgenomm nich?
 D: [nja dítt wat wer jesàcht ham da
 50 V: [mhm
 und im Unterricht áuch oder ních?
 D: ach ja dítte dà
 mit der Kámera
 hamse Kámera
 55 gefílm't hamse uns
 V: aha
 D: inne Klásse
 V: im Unterricht
 D: mhm
 60 [P/7 sec.]
 V: ja die ham mir nur erzählt

irgntwas wär schiefgegang
 D: [nja da s n Kasséttenrekorder runterjeflogn
 V: [/ja?/ [leise]
 65 V: wie is n dás passiert?
 D: war so n Mann aus Versehn auf auf Kábel ruffe_ ruffjetretn
 da isset rúnterjeknallt [L]
 V: [ja? na
 70 D: [a=er der war davór schon kapútt
 V: aha
 D: hatter Glück gehàbt
 V: ja
 [P/6 sec.]
 [nicht transkribiert 40 sec.: Gespräch über die
 Klimaanlage in der Schule]
 75 V: [Räuspern]
 [P/6 sec.]
 V: na wer hat n den rúntergeschmissn
 den Kasséttenrekorder
 D: /wees=ick nich so so n Mánn/ [genuschelt]
 aber wie der hieß
 80 wéeß ick nich
 V: nee?
 muß ich d_ nachher mal frágen
 D: der hat hier so n paar Fárben -
 inne - inne Háare
 85 V: ach so der Pául ja mhm
 [Gespräch über andere Dinge]

(15) *Transkript Nummer: 14-133-62: 3. Tag*

M: Zuhörerin; D: Kind

1 D: Tach
 M: Tag [Türenklappen]
 D: heiß D. wa
 M: /D./ [deutlich] -
 5 D: ja [Stuhlrücken]
 M: bin Michaela
 [Schniefen]
 M: (...)?
 D: ja
 10 M: mhm
 D: ham gra(d) Fúßball gespielt - (schwitze)
 M: /ich dàcht=ihr habt Unterricht/ [leicht entrüstet]
 D: ha:tn - hätten wer auch (...) Aua aba
 M: [(...)
 15 D: Aua [L] also Áua bedeutet Freistundn

un wir hattn Tútor
 also mit dem Lehrer immer sprechen
 da besprechn wa immer Sáchen [L]
 naj wei Tut Aú hättn [L]
 20 hatter uns - rausjela für die restliche Stunde
 M: und wás is noch mal das Aú?
 D: Aú is Frèistunde Aua [L]
 M: [aha so in eurem Jargón /he/ [leicht lachend]
 D: [/wa?/ [knapp]
 25 M: [lacht]
 und wo spielter denn Fúßball?
 D: /hier unten/ [leise]
 M: gibt s da n Plá(tz)?
 D: jo zuerst ham wer unten jespielt
 30 janz unten in n - Núllbereich
 so die Schließfächer sind janz unten
 M: [mhm mh
 D: is n Léhrer jekòmm
 n sin wer raúsjejang
 35 M: /Núllbereich/ [befremdet]
 das sind für mich alles böhmische Dörfer
 [lacht etwas]
 da gibt s keine Etágen mehr
 da gibt s Núllbereiche oder was
 40 D: /nja/ [genervt] [L]
 M: und=du weißt
 was die mit dir - m machen wolln
 D: [wa?
 M: [heut
 45 D: nō wéeß=ick nìch
 M: [[amüsiert] aber du hast gestern auch schon äh -
 D: [ja
 M: [und vorgestern
 haste aúch schon hier gesèssen ne?
 50 [P/4 sec.]
 M: ja: - mich ham die aúch hier reingesètz
 um - a auf den Kasséttenrekorder
 b auf die Sáchen aúfzupassen
 ich hab also mit dem Gespräch an sich níx zu tun --
 55 was ham die géstern denn mit euch gemàcht
 ach da múßten wa -
 D: war so n Mánn
 M: [also ich kenn die álle so n bischen
 aber ich wéið nìchts drüber
 60 [leichtes entschuldigendes Lachen]
 D: da war so n Mánn
 M: [lacht]
 D: /der hat jetz n Váter äh - nachjemacht/ [verunsichert]
 M: [/da war so n Mánn/ [amüsiert]
 65 D: der hat mein Váta nàchjemacht

D: und ich mußte jetzt versuchen:
ihn zu überzeugen

70 M: [so Weihnachten daß ick da so ürgndwat
ach so ja

díe Geschichte kènn ich -
D: [daß du irgendwas willst und denn
(genau ja)

und denn überzèugen

M: mhm --

75 was hast du dn gewünscht?
D: so n /Atari [Firmenname] Videospíel

M: /n Videospíel?/ [ungläubig]

D: ja=äh is

80 steckt man so ne Kassétte rín
und denn kann man da spíeln

M: [in Fèrnsehapparat /oder wie/ [leise]

D: [ja

née det is so n Kásten
den schließt man am Fèrnsehapparat àn

85 steckt man ne Kassette rín
die dazu (gehört) von Atari

M: eh

D: n ka man des spíeln

M: [ein Kasséttenrekorder oder den Vídeorekorder habter

90 D: [ka man Autoren'n

M: schon /oder wie/ [leise]

D: nee /is kein Videorekorder/ [unwillig]

da kánn man keine Filme sehn

95 M: [nur die Spíele

M: [ach so n Anschlußgerät mh

D: ja

M: ach ja

sicher sáuteuer oder?

D: ja 348 Mark kostet dit

100 M: /na: ja:/ [leise]

D: is práktisch

wenn man draußen in den Kneipen
da sind doch manchmal so ne (...)

M: [ja ja ick kenn di D_ Dinger mh

105 D: [sowat is

ditt denn práktisch

M: [bloß uff seinem Fernsehèr
so mit Tischtennis und sowas

äh gibt s ja alles ne

110 D: /(...)/ [Spielbezeichnung] und allet sowat /special
(...)/ [Spielbezeichnung]

M: mhm

und meinste du kriegst=et?

115 D: [L] na ik wünsch es mir - zu Weihnachten
 M: ja
 D: a ick muß och wat zúgeben
 s zu teuer
 M: äh [L]
 und was war sónst noch lòs?
 120 den Pául hab=ich nämlich gestern in der Ménsa getroffen
 und der eh nur ganz kurz
 s war ziemlich hektisch
 s war ziemlich sáuer /irgendwie/ [amüsiert]
 D: /(...)/ [leise]
 125 M: kennst du dén
 der der hat auch so --
 D: [ja hier
 M: gefärbte Haare ---
 D: na vorgestern da is den'n so'n Kasséttenrekorder
 130 runtergeflogn
 M: das hatter noch kurz erzählt
 aber ních wie s dazu kàm und wás
 D: na is auf so ne auf die Kábel vom Kasséttenrekorder
 getrèten
 135 n (da)iss so rúntergeknállt
 a(b)er der war davór schon kapùtt
 M: ja? [Zungenschnalzen]
 D: ha=er Glück jehàbt
 M: [L lachend]
 140 hatter das geságt?
 M: [dasser schon kap_
 D: [nee nee aber dann is der eene Mann mitte
 Brille jekomm
 un hat denn jesácht
 145 M: [der Kúrt
 D: [ja is och ejál
 M: [mhm mhm
 D: n hatter jesag daß dasser Glück gehàbt hat
 der war so s
 150 der mußte sogar só schon in die Reparatur
 ham die verwechselt
 M: [ach so:
 abber ähm
 D: [hab jedacht
 155 M: mh hat trótzdem irgndwie hatter n gut aúsgeschimpft
 oder wie
 D: naja weil ihm det davor schó mà:l passiert is
 M: /ach dénn/ [lebhaft]
 D: aber nich bei úns
 160 ick weeß ó nich wò
 aber is soll ebm scho má passiert (sein)
 M: [mhm
 mhm --

165 da war d d w wár an dem Tag nich - die Bärbel aúch
noch dà
so ne
D: wie sieht=n die aús
so blóndet Häär?

170 M: ja
D: ja war óch /bei uns inne Klàsse/ [leise, genuschelt]
n hamse ja jefilmt
M: n war se wahrscheinlich auf dén s
äh war ér wahrscheinlich auf sie sauer
w irgendwie

175 D: [ja weil sie wollte den Kúrt hóln
und denn is aba der Mann schon rínjekomm
in diesen
braúchte se nich hóln
sie wollt dit ságen

180 D: daß der Kassettenrekorder runterge_
M: ja (Pech für ihn)
D: [L] der - Paul wollte
M: [sind sich sowieso nich so ganz grün und
mhm

185 D: [stöhnt etwas]
M: naja der Kurt is=äh de:r - Projéktlèiter [L] hier
also d der kóordiniert das praktisch so
D: [mhm
M: [was hier ábläuft

190 der muß natürlich auch so n bißchen acht haben auf
die Geräte
is klar daß der dann [L] sauer is
[M geht zu anderen Themen über]

(16) *Transkript Nummer: 14-011-66: Formelle Situation; 1. Tag*

V: Zuhörer:in; A: Kind (Junge, 14 Jahre)

1 V: - ähm - so - Geschíchten erzähl
irgndwas was se erlèbt ha:m ne [ne]
A: ja
V: un érst möcht ich ma -

5 ja sach ich dir gleich noch genáuer
daß dú mir was erzählst
un hinterher les ich dir ne Geschíchte vor
und stell dir so Frágen dazu
wie de - die wie de die findest ne [L]

10 A: /mhm/ [gedehnt, phatisch]
V: unt diese Geschíchte die is wahrscheinlich n bißchen
eínfach für dich

15 wir ham das - s das schon mit ganz víelen Leuten gemacht
 [auch schon mit fünfjähriqn Kindern un mit Siebenjähriqn [schnieft]
 [phatisch]

V: und [L]
 die Geschichte /is immer die gléiche
 20 weiß das muß alles gléich sein/ [hartes Klacken auf dem
 Tisch, leise]
 un deshalb wird das für dich [Klacken] [L] zimmich
 éinfach sein. ne

A: /mhm/ [phatisch, munter] -
 V: [Lippengeräusch] awer jetz - erzähl mir erst mal irgndwas [L]
 25 ja zum Beispiel irgndwas was de gráde erlebt hast
 A: /wat ick grade erlébt habe/ [dumpf, leise]
 V: ja ürgendwas -
 A: a jo [L]
 V: [oder was dich interessiert hat
 [46 sec. nicht transkribiert: Erzählung über
 verlassenen Reisebus]

30 V: na: gut. -
 [L] oder -- erzähl mir doch ma: kurz
 was sie - was die grade obm gemacht habm
 was die aufgenommen habm
 wie er wie das wàr
 35 wass=er da gemácht habt
 A: naja es war grade só: da ham w_ -
 wo - lte Frau S. wollte äh so - Diktáte vert_ [L]
 verteilen
 erst wolltn wer s bespréchen
 40 und (...) fiel dann [L] Kasséttenrekorder
 runter von den - Leuten -
 V: [n ja
 A: die hier aufgenomm
 und wie issen dáss passiert -
 45 A: /na diss will ich ihn/ [etwas undeutlich] (...)
 kucke na vorne nicht nach hínten
 sondern - [L] - immer nach vorne
 V: [/mhm/ [phatisch]
 A: un denn plötzlich hört ich da so Lärm - /mh/ [Ausatmen]
 50 - un dann das laute Geréde
 da - Kasséttenrekorder runtergefálln
 wie werdn wer das jetz máchn
 V: ja - un was hà m se dann gemacht? -
 55 A: naja n néuen gehòlt
 V: aha -
 wenn ist n das passiert
 hast das ních - gesèhn
 [Prusten]

60 A: [na ick weeß nich wie er héißt
 A: des/is ei:n:m/ [Lautstärke und Tonhöhe fallend] - [L] -

401

jüngerer Mann

65 V: [mi:th - so(n) li:la - [L] son lila Anzuch (...) so -
 (...)

V: aha: - der --
 ja unt - was war dann ló:s? -

A: naja dann gab's erst mal irgndwie - so was Ähnliches
 wie Streit [L]

70 V: /mhm/ [phatisch]

A: /aber/ [kurz] nicht so richtiger [L]
 un dann wurde das [L] - ging der ältere Herr da runter
 und hat den - neuen Kassettenrekorder geholt - anscheind

V: [is ja irre

75 muß - ich=se gleich mal fra:ng -
 gut dánke
 [V geht zu Selman-Interview über]

Sachindex

abstract 20
accomplishment: s. Hervorbringung, gemeinsame
account 136, 222
-, altersspezifischer 213, 237, 269, 299, 304
adjustment 278
Aktionsauslöser 88ff., 137, 174
Aktualgenese (kindlicher Erzählfähigkeiten) 264
Als-ob-Behandlung 269ff., 290, 303
Analyseeinheit 3, 24, 133, 141, 289, 291
Anforderung
-, global 141, 148, 247, 255, 270f.
-, lokal 211, 298, 241, 243, 270f.
Arbeit, interaktive 123
Argumente / Argumentationen 5, 10, 20, 37f., 120
Atomisierung 90, 138
Attribuierung 216, 249, 272ff., 300
Aufgaben (erzählrelevante): s. Jobs
Aufsatzdidaktik 315
baby talk: s. motherese
Beobachterparadox(on) / observer's paradox 6, 52, 63
Beobachterplan 87, 138, 175
Beschreibung(s)
- format: s. Sequenzmodell
- kategorien 114
- modell: s. Sequenzmodell
Bildergeschichten 6, 160, 179, 315
contextualization: s. Kontextualisierung
Dabei-Gewesen-Sein 194
Darstellung, wechselseitige 15, 302ff.
Dilemma, erzählidaktisches 319
Demonstration 205, 271
design 61ff.
Detaillierung 90, 159, 174, 185, 207ff., 244ff.
discourse acquisition support system (DASS) 276, 288, 304
Diskurs
- einheit, narrative 5, 10, 20f., 37ff., 120, 128, 310
- entwicklung, Mechanismen der 295ff., 316
- erwerb 2ff., 26, 46, 300
- Fähigkeiten (in Schule und Unterricht) 23ff., 307, 310ff.
- funktion, narrative 173, 223
- partikel/n 186
- strukturen 24,40, 142, 267, 308f.
- welt (der Erzählung) 128, 131, 171, 188f., 229f.
Dyade(n)
- spezifik (der Interaktionsmuster) 141, 304
Interaktions – 119, 124, 148, 290f.

Effekte
 Entwicklungs – 261, 264
 Lern – 261, 264, 284
 Einheit, übersatzmäßige 4f., 20, 30, 157f.
 Eintrittskarte (in die Erzählung) / ticket 203
 Elemente, textsemantische 123f., 138f., 142
 Entwicklung(s)
 - mechanismus 30, 147, 181, 266ff., 293f., 308, 323
 - prozeß 41
 - sequenz 192ff., 233, 253ff., 263f.
 - relevante Funktionen 233, 262, 271, 284, 291, 298, 304f.
 - relevante Interaktionsmuster 147, 254
 Ereignisknoten 137, 159ff., 254
 Ereignisqualität 136
 -, bestimmt 153, 156, 183, 222f.
 -, unbestimmt 152f., 155, 202, 222
 Erklärungsmodelle (für Spracherwerb) 277, 293
 Erlebnisumfeld 87
 Erzähl(en)
 - aufforderung 134, 137, 154, 203, 222
 - barkeit / reportability: s. Ungewöhnlichkeit
 - didaktik 317ff.
 - fähigkeit/en 14, 25, 146, 198, 237f., 270, 283, 318
 - forschung, linguistische 9ff.
 - freudigkeit 70ff.
 - interaktion 5ff., 118ff., 237ff., 286, 300
 - korpus 145
 - stimulus 6, 49
 - strukturelles Profil 92, 97f.
 Erzähler
 - rolle 119, 136
 - Zuhörer-Interaktion 15ff.
 Erzählmodell: s. Sequenzmodell
 Erzählung
 -, konversationelle 10
 -, szenische 181, 213
 Evaluation 33, 156, 244f.
 Explizierung (von Zugzwängen) 243ff.
 Feldexperiment 6
 fine tuning 278
 Form(en)
 - relevanz, Darstellung von 129f.
 - Funktions-Paare 173, 226, 293, 299
 Formelhaftigkeit / formelhafte Wendungen 184, 230ff.
 Frage-Antwort-Sequenzen / - Strukturen 33f., 236, 267, 278
 frame: s. Rahmen
 Funktionalität
 -, entwicklungsorientierte 269ff.
 -, interaktive 233, 238, 271ff.

Gegensatzrelation 87
 Generalisierung 188ff., 230
 Gesamtergebnis (der Geschichte) 91, 94, 138, 163, 169, 182ff., 244, 250
 Geschichte, kognitive 19, 87, 216
 Geschlossenheit, strukturelle 249ff.
 Gespräch(s)
 - eröffnung/en 3f., 116
 - organisation 32, 115
 Gleichgewicht, interaktives 233, 304
 Gliederung(s)
 - merkmale / - signale 20, 168, 180, 186f., 317
 Hervorbringung, gemeinsame / accomplishment 28, 110, 113, 118, 140f.
 Informationseinheiten 69ff., 80ff., 90ff., 157ff., 185, 255
 Informationsverarbeitung 13f., 40, 61, 83, 160
 Inhaltsrelevanz, Darstellung von 17f., 133f., 149ff., 173ff., 201f., 214ff., 239
 Input / mothers' speech / motherese 25, 267, 277ff., 282, 287
 Interaktion(s)
 - format 286, 289
 - muster 42f., 125, 141f., 146f., 233ff., 255f., 261ff.
 - rahmen 11, 42, 130, 275
 - routinen 278, 281, 287ff.
 - theorie 4, 15ff., 26, 41, 46, 121, 140ff., 293ff., 301ff., 314f.
 Jobs / Aufgaben (erzählrelevante) 5, 122ff., 127ff., 135
 Kohärenz
 -, global-semantische 161, 192ff., 207ff., 231ff., 237f., 254, 263
 Ko-Konstruiertheit (der narrativen Strukturen) 5, 15ff., 22
 Kompetenz
 - gefälle (zwischen Kind und Erwachsenem) 233, 282, 300ff.
 - niveau, attribuiertes 216, 221f., 299
 Konnektor 182, 228, 232, 317
 Konstitutionsmodell (der konversationellen Erzählung) 216
 kontext
 - frei 115
 - sensitiv 115, 301
 Kontextualisierung / contextualization 172f., 303ff.
 Kontextualisierungshinweis/e 172f.
 Konversationsanalyse 4, 15ff., 31, 65, 110ff., 302f.
 -, ethnomethodologische / kalifornische 15ff., 65, 110ff., 302f.
 language acquisition device (LAD) 282, 290f.
 language acquisition support system (LASS) 279ff., 288ff., 304
 language as a formal problem space per se / language per se 260, 293f.
 Linearisierungsmechanismus 142
 Linksverschiebung 215
 Lokalisierung (von Zugzwängen) 203ff., 236f., 243, 269f., 298
 Mittel (i.S. des Sequenzmodells)
 - analyse 132ff., 149ff., 192ff., 199ff.
 - ebene 121ff., 124ff.
 „Montagmorgen“-Erzählen / „Morgenkreis“-Erzählungen 311, 319, 323
 motherese / baby talk 278, 287
 mother's speech: s. Input

Muster
 Bericht – 21, 131
 Erzähl – 131, 139, 194, 254
 Handlungs – 37, 286
 - differenzierung 168, 194ff., 263
 -, narrative 192ff., 233, 262f.
 -, szenische 7, 21, 166
 Mutter-Kind-Dyade / Mutter-Kind-Interaktion 25, 268, 276ff., 282ff., 289ff.
 Natürlichkeit 6, 53, 62ff.
 Nebensequenzen 34, 186, 278
 Nicht-Bedienung (von Zugzwängen) 236f., 272
 normal course of events (NCE) 87ff.
 Normativitätsverdacht 22, 148
 Oberflächenorientiertheit/-ung 15, 120, 140f.
 observer's paradox: s. Beobachterparadox
 Optimierung(s)
 - effekte (im Tagevergleich) 146, 238, 249, 253ff.
 -, situationsbedingte 244
 Ordnung, sequentielle 120, 295, 303
 Organisation, interaktive 123
 Paarsequenzen 33, 115, 126, 152, 174, 203ff., 271
 Paradigma
 -, interaktives 15, 21, 308
 -, kognitives 13f., 41
 Planbruch 49f., 84ff., 174ff., 180
 Präsens
 -, historisches 21, 139, 179f., 191
 -, szenisches 168
 Prinzip der Zuständigkeit 40
 Qualität (der Erzählung), globale 165, 174, 180
 Rahmen / frame 11, 42ff., 130, 214, 221, 275
 recipient design 31, 116, 210, 276, 300ff., 318, 324
 Rede, direkte 21, 139, 182, 191, 255
 Rederecht 20f., 37, 40, 323
 Referenz
 Ko - 267
 Personen - 69
 Regelsysteme, kindliche 141, 267, 293f., 300
 Relationsstruktur 14, 19, 83ff., 90ff., 137, 157ff., 161f., 207, 254
 Relevanzen
 -, konditionelle 115, 192, 235ff., 253ff., 263
 Reparatur/en 116
 replaying 21, 251
 reportability: s. Ungewöhnlichkeit
 return home 20, 182, 187
 Satzeinheit 310
 scaffolding 233, 268ff., 278ff., 282ff.
 Schema
 - begriff 13

- , narrative/s 41, 148, 160
- Schließungssignal/e 231
- script 35f
- Segmentierung 133, 138
- Sequentialität 15, 19, 120, 142, 295f., 303
- Sequenzmodell / Beschreibungsformat / Beschreibungsmodell 14, 115, 124ff.
- setting 49f., 152, 219, 310
- Setzung (von Zugzwängen) 282f., 299
- Situation(s)
 - typ 52f., 57, 62, 72ff., 97ff., 112, 144f.
 - vergleich 98f., 146, 261ff.
- Soziale Konstitutionshypothese / social interaction approach 278, 284, 288
- Sprachdidaktik 9, 307ff., 314, 318
- Spracherwerb, Erklärungsmodelle für
 - , failure driven 293f.
 - , off-line 293f.
 - , on-line 293f.
- Sprachspiel 280f., 289
- Sprecher, primärer 5, 20, 37ff., 128, 157
- Sprecherwechsel 5, 20, 32, 37, 128
- story completion proposal 20
- storygrammar 13f., 25, 84, 96f., 106, 160, 318
- story entry device 20
- Struktur(en) (von Erzähltexten)
 - Makro – 25, 84, 97
 - Mikro – 31ff., 90, 308ff.
 - erwartungen 22, 83, 142, 199, 213, 234, 243f.
 - , interaktive 5, 33, 118, 122, 140f., 278, 303
 - , narrative 12, 18, 82, 148
- Tageprogression 146, 238f., 251ff., 256ff.
- Textproduktion 13, 316
- ticket: s. Eintrittskarte (in die Erzählung)
- turn
 - by-turn-talk 17, 20, 128ff., 152
 - taking: s. Sprecherwechsel
- Überbewertung 271ff., 290, 298f., 324
- Umfeld des Vorfalles
 - lokal 133, 149, 214
 - personal 133, 149, 214
 - temporal 133, 149, 214
- Ungewöhnlichkeit / Erzählbarkeit / reportability 14, 19, 49, 103, 136, 140, 161, 174f., 203f., 206ff., 213, 258
- Ungleichgewicht, interaktives 301ff.
- Unwillkürlichkeit (einer Handlung) 175ff., 180
- Vergleichbarkeit (der Erzähltexte) 6f., 12, 48ff., 63, 81
- Vermittlung (von Diskursfähigkeit) 315
- Vollständigkeit (der Erzählung) 104, 139, 159, 165, 169, 193, 207, 259
- Vorfall 6f., 49ff., 60, 83, 125, 130ff.
- Wartezimmer-Technik 52f., 58
- Weißt-Du-Frage/n 202ff., 214ff.

Wiedereinsetzung (des Zugzwangs) 236, 304
Wippe / Wippenmetapher 233, 241f., 262
Wirkweisen (der Erwachsenen-Kind-Interaktion) 81, 181, 232, 268, 295ff., 299f.
Wissen(s)
- frage 202f.
- gefälle (Darstellung von) 201ff.
Zone der nächstfolgenden Entwicklung 198, 262, 283f., 291, 300, 305
Zugzwang (s. auch konditionelle Relevanzen)
-, globaler 130, 157, 234ff., 302, 305 (s. auch globale Qualität der Erzählung)
-, lokaler 149, 199, 241 (s. auch Lokalisierung von Zugzwängen; Paarsequenzen)
-, narrationspezifischer 233, 269 (s. auch Erzählaufforderung)
Zuhörer
- aktivitäten 126, 146, 158ff., 198ff., 269ff. (s. auch Wippenmetapher)
- hilfen 199, 244 (s. auch scaffolding)
- orientierung 26ff., 42