
Erwerb von Erzählfähigkeiten

Eine explorative Längsschnittstudie zu
Phantasieerzählungen vier- bis sechsjähriger Kinder

Dissertation zur Erlangung eines Doktorgrades (Dr. phil.) am Institut für
Sprache, Literatur und Medien der Universität Flensburg, Seminar für Germanistik

vorgelegt von Astrid Schmidt
Flensburg, den 18.07.2014



Europa-Universität
Flensburg

| Die Universität



Universität Flensburg
Seminar für Germanistik

Betreuerin/Erstgutachterin: Prof. Dr. Helga Andresen

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Hildegard Heidtmann

Die vorliegende Arbeit wurde vor der Veröffentlichung sprachlich und stilistisch überarbeitet;
inhaltlich wurde sie bis auf kleine Veränderungen auf dem Stand der Abgabe belassen.

Für meine Erzählkinder aus der evangelischen Kindertagesstätte Kapernaum in Flensburg –
ohne Euch würde es diese Arbeit nicht geben!

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. ERZÄHLEN	5
2.1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	5
2.1.1 Zum Begriff des Erzählens	5
2.1.2 Erzählerwerb	8
2.1.2.1 Sprachliche und kognitive Entwicklung zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr	8
2.1.2.1.1 Eine neue Form von Gedächtnistätigkeit – die Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses	9
2.1.2.1.2 Theory of Mind	15
2.1.2.1.3 Entwicklung mentaler Repräsentationen	16
2.1.2.1.4 Dekontextualisierung von Sprache	19
2.1.2.1.5 Rollenspiel	20
2.1.2.2 Zum Begriff des Erzählerwerbs	28
2.1.3 Überblick über Modelle zum Erzählerwerb.....	31
2.1.3.1 Das Modell von Labov und Waletzky	31
2.1.3.2 Das Bielefelder Modell von Boueke und Schülein	35
2.1.3.3 Der Ansatz von Meng – „Kommunikation im Kindergarten“	40
2.1.3.4 Das Sequenzmodell von Hausendorf und Quasthoff	42
2.1.4 Untersuchungen zum Erzählerwerb.....	46
2.1.4.1 Die Untersuchung von Becker zum narrativen Erwerb bei Kindern	47
2.1.4.2 Das Flensburger Projekt zum Erzählen und Rollenspiel	50
2.2 Erzählerwerb bei Vorschulkindern – Empirische Ergebnisse verschiedener Studien	54
2.2.1 Bildererzählung	54
2.2.2 Nacherzählung.....	56
2.2.3 Erlebniserzählung.....	56
2.2.4 Phantasieerzählungen	63
2.2.5 Zusammenfassung.....	69

3. ANALYSE I – ERWERB DISKURSIVER FÄHIGKEITEN: FIKTIONSERZEUGUNG BEIM EINZELERZÄHLEN	73
3.1 Grundlagen der Datenauswertung.....	73
3.1.1 Forschungsmethodische Überlegungen.....	73
3.1.1.1 Forschungsdesign.....	73
3.1.1.2 Datengrundlage	74
3.1.1.3 Datenerhebung	76
3.1.1.4 Datenspeicherung.....	77
3.1.1.5 Datenaufbereitung.....	77
3.1.1.6 Datenauswertung.....	78
3.1.1.7 Die Rolle(n) der Forscherin	78
3.1.2 Ausgangspunkte und Grundlagen der Analyse	79
3.1.2.1 Empirische Beobachtungen.....	79
3.1.2.2 Bindung der Erzählungen an den Wahrnehmungsraum.....	80
3.1.2.3 Alltagsroutinen.....	83
3.1.2.4 Analysefokus & Hypothesen.....	84
3.1.3 Analysekategorien.....	86
3.1.3.1 Alltagsroutinen/Ereignispaare/Wiederherstellung des Ausgangszustandes.....	86
3.1.3.2 Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation	87
3.1.3.3 Bindung an den Wahrnehmungsraum	87
3.1.3.4 Handlungsfolgen	89
3.1.3.5 Numerische Elemente	91
3.1.3.6 Literarische Elemente.....	91
3.1.3.7 Rhythmische Strukturen.....	92
3.2 Ergebnisse.....	93
3.2.1 Ergebnisse Vierjährige	93
3.2.1.1 Ergebnisse Vierjährige turn-by-turn.....	93
3.2.1.2 Ergebnisse Vierjährige eigenständig	98
3.2.2 Ergebnisse Fünfjährige.....	104
3.2.3 Ergebnisse Sechsjährige.....	109
4. ERZÄHLERWERB BEI VORSCHULKINDERN – ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	116
4.1 Erzählen im Vorschulalter – grundlegende Aspekte und empirische Befunde.....	116
4.1.1 EE vor PE	116
4.1.2 Zum Verhältnis von Realität und Fiktion in den Erzählungen der Kinder.....	118
4.1.3 Die Phantasieerzählungen der Sechsjährigen – ein Rückschritt in der Entwicklung?	119

4.2	Diskussion der Analyseergebnisse	123
4.2.1	Diskussion der Thesen zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen von Vorschulkindern	123
4.2.2	Zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen von Vorschulkindern	125
5.	ERZÄHLFÖRDERUNG IM ELEMENTARBEREICH	127
5.1	Allgemeines zur Sprachförderung im Elementarbereich	127
5.1.1	Gesetzliche Grundlagen	128
5.1.2	Zielsetzungen und Inhalte	128
5.1.3	Studien zur Wirksamkeit von Sprachförderung im Elementarbereich	131
5.1.4	Die Rolle der Förderperson	133
5.2	Exemplarische Vorstellung dreier Konzeptionen	134
5.2.1	Beispiele aus der Praxis	135
5.2.1.1	DO-BINE & DO-FINE	135
5.2.1.2	Fantasievolle Sprachförderung im Kindergarten – Der Ansatz von Paris & Paris	139
5.2.1.3	Die Flensburger Förderkonzeption zum Erzählen und Rollenspiel	142
5.2.1.3.1	Zielsetzung	143
5.2.1.3.2	Allgemeines	143
5.2.1.3.3	Aufbau und erster Erprobungsdurchgang der Flensburger Förderkonzeption	144
5.2.1.3.4	Der zweite Erprobungsdurchgang – Die Flensburger Förderkonzeption im Praxistest	153
5.2.1.3.5	Auswirkungen der Förderung auf die Kinder	157
5.2.2	Zusammenfassung	158
6.	ANALYSE II – ERWERB DISKURSIVER FÄHIGKEITEN: FIKTIONSERZEUGUNG BEIM GEMEINSAMEN ERZÄHLEN	160
6.1	Forschungsmethodische Überlegungen	160
6.1.1	Forschungsdesign	160
6.1.2	Datengrundlage	160
6.1.3	Datenerhebung	161
6.1.4	Datenauswertung	161
6.1.5	Analysekategorien	161
6.2	Ergebnisse	162

7. QUALITATIVE ANALYSE DER ERZÄHLUNGEN AUSGEWÄHLTER BEISPIELKINDER.....	170
7.1 Markus.....	170
7.2 Sandra.....	180
7.3 Emma.....	194
7.4 Luisa.....	209
7.5 Zusammenfassung	218
8. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	224
9. AUSBLICK.....	228
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	229
TABELLENVERZEICHNIS	230
LITERATURVERZEICHNIS	231
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	239
ANHANG	240
Anhang 1: Anfang der Phantasieerzählung.....	240
Anhang 2: Transkripte Einzelerzählen.....	241
Anhang 2.1: Vierjährige	241
Anhang 2.2: Fünfjährige	285
Anhang 2.3: Sechsjährige.....	296
Anhang 3: Aufgeschriebene Geschichten – 1. Erprobungsdurchgang.....	325
Anhang 4: Transkripte gemeinsames Erzählen – Erzählförderstunden	330
Anhang 5: Aufgeschriebene Geschichten – 2. Erprobungsdurchgang.....	355

1. EINLEITUNG

Erzählen ist innerer Wohnungs- und Städtebau. Es ist ins Zeitliche gewendete Architektur, schafft Grundlagen für alle Fragen und Entscheidungen, heilt von Demütigungen, macht sogar hin und wieder augenzwinkernd Fehlschläge zu Erfolgen. Vor allem ist es das große, das überragende Mittel gegen Einsamkeit. Wer eine Geschichte zu erzählen hat, ist ebenso wenig einsam wie der, der einer Geschichte zuhört. Und solange es noch irgend jemand gibt, der Geschichten hören will, hat es Sinn, so zu leben, daß man eine zu erzählen hat. –

Sten Nadolny¹

Erwachsene erzählen, um sich mitzuteilen, Erlebnisse und Träume miteinander zu teilen und manchmal auch, um Vergangenes zu verarbeiten. Doch auch Kinder erzählen bereits früh Geschichten, selbsterlebte und ausgedachte, und manchmal weiß man erst dann, wenn beim Erzählen einer zunächst harmlosen und scheinbar alltäglichen Begebenheit plötzlich der ganze Kindergarten niedergebrannt ist oder die beste Freundin auf einmal „ganz in echt“ einen „Scharfzahn“ als Haustier hat, dass das Kind beim Erzählen ins Fabulieren geraten ist. Doch wann und wie in ihrer Entwicklung erwerben Kinder die Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, (solche) Geschichten zu erzählen? Und welche Schritte legen sie auf dem Weg dorthin zurück?

Mein Interesse an diesem so vielschichtigen Thema wurde zunächst durch meine Examensarbeit (Schmidt 2006), in der ich mich mit den Grundlagen und Anfängen des Erzählerwerbs auseinandersetzte, geweckt; durch meine anschließende Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Erzählen und Rollenspiel“² begann ich mich dann explizit und in der Praxis mit den verschiedenen Erzählformen³ und individuellen Erwerbsverläufen zu beschäftigen und war dabei besonders von den unterschiedlichen ausgedachten Geschichten der Kinder fasziniert.

Das Erzählen solcher Phantasiegeschichten stellt gänzlich andere Anforderungen an die Kinder als das Erzählen eines selbsterlebten Ereignisses. So ist es bei der Erlebniserzählung unter anderem zentral, eigene Erfahrungen, die als mentale Repräsentationen verfügbar sind, zunächst gedanklich zu strukturieren und dabei aus einem Nebeneinander von Handlungen und Eindrücken verschiedene für die Geschichte wichtige Inhalte auszuwählen und in eine chronologische Abfolge zu bringen. Diese Aufgabe ist gerade für kleinere Kinder keineswegs

¹ Nadolny, Sten (1990): *Selim oder Die Gabe der Rede*. München [u.a.]: Piper.

² vgl. dazu Kapitel 2.1.4.2

³ namentlich Bildererzählung, Nacherzählung, Erlebniserzählung und Phantasieerzählung

trivial. Die Phantasieerzählung als das Kreieren und Präsentieren einer ausgedachten Geschichte hingegen beinhaltet als zentrale Anforderung die Erzeugung von Fiktion durch Sprache. Damit Kinder diese Aufgabe bewältigen, sich also eine Geschichte ausdenken und diese erzählen können, ist es nötig, dass sie Sprache in zunehmendem Maße dekontextualisiert, das heißt abgelöst von der aktuellen Sprechhandlungssituation, gebrauchen können; eine Fähigkeit, die auch für den Schriftspracherwerb von zentraler Bedeutung ist.

Die Tatsache, dass verschiedene Erzählformen unterschiedliche Anforderungen an ihre Produzenten stellen und dass Kinder daher durchaus unterschiedlich weit im jeweiligen Erwerbsprozess sein können, ist spätestens seit der Veröffentlichung der Dissertation von Tabea Becker zum Erzählerwerb unter Berücksichtigung verschiedener Erzählformen im Jahr 2001 Konsens in der Erzählerwerbsforschung.

In der Folge von Beckers Untersuchung wurde vor allem in Dortmund (Becker, Quasthoff, Kern, Ohlhus, Stude) viel zum Erzählerwerb und hier namentlich zu den Übergängen vom mündlichen zum schriftlichen Erzählen sowie dem Erzählen im (Vor)Schulalter unter dem Aspekt von Diagnostik und Fördermöglichkeiten geforscht (vgl. dazu zum Beispiel Becker 2005; Becker 2009; Kern/Quasthoff 2005; Ohlhus/Quasthoff 2005; Quasthoff 2009). Im Fokus stand dabei häufig die Erlebniserzählung; diese Erzählform dient auch als Grundlage für das Dortmunder Beobachtungsinstrument DO-BINE und den dazugehörigen Förderansatz DO-FINE (Quasthoff u.a.2011, vgl. dazu Kapitel 5.2.1.1).

Die Phantasieerzählung, die im Erwerbsverlauf überwiegend später als die Erlebniserzählung auftritt und durch ihre spezifischen Anforderungen gerade sehr junge Kinder häufig noch vor große Probleme stellt, ist dagegen bisher erst relativ wenig erforscht worden und auch zu ihrer didaktischen Nutzbarmachung gibt es noch kaum linguistische Untersuchungen (vgl. dazu Andresen/Schmidt 2010; auch Becker 2011, S. 52).

Anknüpfend an dieses Desiderat wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit folgender Frage nachgegangen:

Wie erzeugen vier- bis sechsjährige Vorschulkinder in ihren Phantasieerzählungen Fiktion?

Dabei liegt der Fokus der Untersuchung, die als explorative Längsschnittstudie angelegt ist, darauf, unterschiedliche unterstützende Muster aus den Erzählungen der Kinder herauszuarbeiten, auf die diese bei der Produktion von Fiktion zurückgreifen und zu analysieren, ob und wie diese sich über den Untersuchungszeitraum hinweg verändern. Unter

didaktischen Gesichtspunkten ist es in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse, welche Muster gerade solche Kinder verwenden, die noch Schwierigkeiten beim Erzählen von Phantasiegeschichten haben. Außerdem soll untersucht werden, ob und wie diese unterstützenden Muster in Abhängigkeit von der Erzählsituation (Einzelerzählen versus gemeinsames Erzählen) variieren.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt neun Kapitel und lässt sich thematisch grob in zwei Abschnitte einteilen, die jeweils einen theoretischen und einen empirischen Teil umfassen.

Der erste Abschnitt (Kapitel 2, 3 & 4) beinhaltet erzähltheoretische Grundlagen und die empirische Untersuchung zur Fiktionserzeugung beim Einzelerzählen, der zweite Abschnitt (Kapitel 5 & 6) umfasst grundlegende Aspekte der Erzählförderung im Elementarbereich sowie die empirische Analyse der Fiktionserzeugung beim gemeinsamen Erzählen in einer sprachpädagogischen Fördersituation. Anschließend erfolgt eine qualitative Analyse der Phantasieerzählungen vierer ausgewählter Beispielkinder (Kapitel 7).

Im theoretischen Teil des ersten Abschnitts (Kapitel 2) wird nach einer kurzen Begriffsklärung des Terminus *Erzählen* der Begriff des *Erzählerwerks* erläutert, anschließend werden die dazugehörigen Prozesse in der kindlichen Entwicklung, die Aspekte der allgemeinen sprachlichen, kognitiven und interaktiven Entwicklung zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr umfassen, dargestellt. Es folgt ein Überblick über verschiedene Modelle und Untersuchungen zum Erzählerwerb, an den sich die nach Erzählformen gegliederte Darstellung von empirischen Ergebnissen unterschiedlicher Studien zum Erzählerwerb bei Vorschulkindern anschließt.

Der empirische Teil des ersten Abschnitts (Kapitel 3) umfasst neben forschungsmethodischen Überlegungen⁴ die Vorstellung der Arbeitshypothesen und die daraus abgeleiteten Analysekategorien. Die zugehörige Analyse zur Erzeugung von Fiktion beim Einzelerzählen teilt sich in die quantitative Untersuchung der Phantasieerzählungen aller im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Kinder im Alter von vier, fünf und sechs Jahren. Eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse schließt sich an (Kapitel 4).

Der theoretische Teil des zweiten Abschnitts (Kapitel 5) beinhaltet die Darstellung allgemeiner und gesetzlicher Aspekte des Themenbereichs *Sprachförderung in Deutschland*

⁴ An dieser Stelle erfolgt eine Reflexion über meine Dreifachrolle als Versuchsleiterin, Förderperson und Auswerterin der so gewonnenen Daten.

und legt anschließend den Fokus auf *Erzählförderung im Elementarbereich*. In diesem Zusammenhang werden exemplarisch drei unterschiedliche Konzeptionen bzw. Programme zur Erzählförderung in der Praxis vorgestellt und einander gegenübergestellt.

Der entsprechende empirische Teil (Kapitel 6) dient der Zielsetzung, die Fiktionserzeugung beim gemeinsamen Erzählen in der Fördersituation zu untersuchen, um mögliche Unterschiede im Vergleich zum Einzelerzählen aufzudecken. Dazu werden nach der Erläuterung der Datengrundlage und des methodischen Vorgehens verschiedene Gruppensituationen analysiert und die Ergebnisse mit Erkenntnissen aus einem zweiten Erprobungsdurchgang verglichen.

Anschließend daran werden sämtliche Phantasieerzählungen vierer Beispielkinder über den Untersuchungszeitraum hinweg qualitativ analysiert und die solchermaßen gewonnenen Ergebnisse zueinander sowie zu den quantitativen Ergebnissen der Arbeit in Beziehung gesetzt (Kapitel 7).

Es folgt eine abschließende Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 8); zuletzt wird ein Ausblick auf künftig wünschenswerte Forschungsarbeiten zum Thema gegeben (Kapitel 9).

2. ERZÄHLEN⁵

2.1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1.1 Zum Begriff des Erzählens

„Erzählen ist offenkundig eine sprachliche Aktivität – mit Gestik, Mimik und Körpersprache alleine lässt sich nicht erzählen.“ (Klann-Delius 2005, S. 13).

Wenn in dieser Arbeit vom Erzählen die Rede ist, so ist damit das Alltagsverständnis von Erzählen gemeint (vgl. u.a. Boueke/Schüle 1988; Meng u.a. 1991; Wagner 1986), außer es wird explizit auf eine andere Bedeutung hingewiesen. Alltagssprachlich umfasst der Begriff „Erzählen“ viele verschiedene sprachliche Handlungen, wie z.B. Berichten, Beschreiben und Mitteilen, die zwar ebenso wie das Erzählen Ereignisse mündlich oder schriftlich darstellen können, sich in wesentlichen Punkten jedoch deutlich von diesem unterscheiden. Um diese Unterschiede zu fassen, hat Ehlich (1980) eine Unterteilung des Begriffs „Erzählen“ in „erzählen 1“ und „erzählen 2“ vorgeschlagen. „Erzählen 1“ umfasst sprachliche Tätigkeiten wie Beschreiben, Wiedergeben, Mitteilen und Erzählen im engeren Sinne und ist nach Ehlich als die „Weitergabe von Geschehenem“ zu verstehen. Das Erzählen im engeren Sinne, von Ehlich „erzählen 2“ genannt, beinhaltet das Erzählen einer Geschichte. Dabei ist vor allem die „Herstellung einer gemeinsamen Welt“ bedeutsam (Ehlich 1980, S. 138f.).

Auch Wagner (1986) postuliert in Anlehnung an Ehlich die Aufspaltung des Erzählbegriffs in einen „Oberbegriff Erzählen (Erzählen (O))“ und einen „Unterbegriff Erzählen (Erzählen (U))“. Dabei enthält der Oberbegriff Erzählen ebenfalls die verschiedenen umgangssprachlich als Erzählen bezeichneten sprachlichen Tätigkeiten, wie Berichten, Beschreiben usw., aber auch Erzählen (U) (vgl. Wagner 1986, S. 143). Wagner versteht Erzählen (O) als Gemeinsamkeit einer Gruppe von Sprechakten, die zwei Bedingungen erfüllen müssen, damit umgangssprachlich von Erzählen die Rede ist: Die Ereignisse, über die erzählt wird, müssen erstens in der Vergangenheit liegen. Sie werden dadurch zu Erlebnissen, dass der Erzähler sie im Normalfall direkt oder zumindest indirekt miterlebt hat (Erlebniserzählung). Den Ereignissen ist zweitens gemeinsam, dass sie über eine bestimmte Zeitstruktur verfügen, an der sich das Erzählen orientiert. Dabei kann es sich sowohl um ein Nach- als auch um ein Nebeneinander handeln (vgl. Wagner 1986, S. 143f.; auch die Ausführungen zum autobiographischen Gedächtnis in Kapitel 2.1.2.1.1).

⁵ vgl. dazu auch Schmidt 2006

Nach Boueke und Schülein ist der Oberbegriff des Erzählens als eine primär informative Darstellung kontinuierlicher Ereignisabläufe zu verstehen, während der Unterbegriff des Erzählens als eine Diskurseinheit definiert ist, in deren Verlauf das Vorkommen einer Diskontinuität als hinreichende Bedingung erfüllt sein muss (Boueke/Schülein 1991, S. 14ff.). Sie stellen ebenso wie Quasthoff (1980) heraus, dass ein unerwartetes Ereignis, das einen Bruch des normalerweise zu erwartenden Ereignisablaufes nach sich zieht, als wichtiges Kriterium dafür zu werten ist, dass das Erzählprodukt, hier als Geschichte bezeichnet, dem Unterbegriff Erzählen zuzuordnen ist (Boueke/Schülein 1995, S. 15). Eine Geschichte beinhaltet grundsätzlich einen Anfangszustand, der nach dem unerwarteten Bruch der Ereignisse als veränderter Endzustand präsentiert wird, und ist daher stets dynamisch.

Klann-Delius (2005) führt zudem an, dass Erzählen vom Erzähler verlangt, „Erlebtes oder auch nur Erfahrenes aus der Erinnerung abzurufen und in eine kohärente, temporale Abfolge“ zu bringen. Darüber hinaus wird Erzählen als szenische Darstellung von bestimmten Handlungssequenzen mit entsprechenden Handlungen und Protagonisten beschrieben, die durch eine möglichst attraktive Inszenierung der Geschichte beim Zuhörer eine besondere Form der Beteiligung erreicht (Klann-Delius 2005, S. 13; vgl. dazu auch Ehlich „erzählen 2“).

Damit ein Sprechakt als Erzählung gelten kann, müssen nach Toolan (1988) folgende Kriterien erfüllt sein: Es muss sich um eine zusammenhängende Einheit von Sätzen handeln, damit die Bedingung der Kohäsion, die den inneren Zusammenhang und somit die grundsätzliche Verständlichkeit des Erzählten gewährleistet, erfüllt ist. Des Weiteren muss eine Erzählung ein spezifisches übergeordnetes Schema besitzen und in die jeweilige kommunikative Situation eingebettet sein (vgl. Becker 2011, S. 10).

Das Kriterium der Einbettung in einen kommunikativen Kontext führt zu einem weiteren relevanten Aspekt im Hinblick auf die Klassifizierung des Erzählbegriffs, nämlich zum Erzählen, verstanden als eine wichtige und beliebte Kommunikationsform des Alltags (vgl. Meng u.a. 1991, S. 21; Nelson 1996 & 2007). Aus der Auffassung des Erzählens als Form der Kommunikation heraus ergibt sich der interaktive Charakter dieser Sprechhandlungssituation, der in aktuellen erzählerwerbtheoretischen Untersuchungen in zunehmendem Maße an Bedeutung gewonnen hat. Durch die damit einhergehende Verschiebung der Forschungsperspektive, die sich nicht mehr ausschließlich dem Erzähler als alleinig Handelndem zuwendet, ergibt sich eine Dynamisierung der Erzählung weg vom reinen Erzählen hin zum Erzählen und Zuhören (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996,

S.19). Dies beinhaltet auch die Fokussierung auf die Beziehungen zwischen Erzähler und Zuhörer und die Einflüsse ihrer Wechselwirkungen auf die Erzählprodukte (vgl. Meng u.a. 1991, S.20).

Betrachtet man nun solche Alltagserzählungen, die „erzählen 2“ oder Erzählen (U) zugeordnet sind, lassen sich nach Wagner (1986) zwei unterschiedliche Typen von Erzählungen finden: Zum einen die überwiegend monologische Höhepunkt-Erzählung, die zuerst von Labov und Waletzky (1973) als Struktur der Alltagserzählung herausgearbeitet wurde und bis heute die Grundlage der Erzählerwerbsforschung bildet, und zum anderen die dialogische „Geflecht-Erzählung“ (Wagner 1986, S. 144), die bis dato nicht als eigenständiger Erzählungstyp in Erscheinung getreten war. Während die Höhepunkt-Erzählung stets ein Nacheinander in der Zeit abbildet und erzählstrukturell vereinfacht mit der aus der Erzähldidaktik stammenden Maus-Struktur zu beschreiben ist, die eine geschlossene Struktur, bestehend aus Einleitung, Höhepunkt und Schluss, darstellt (ebd., S. 148), handelt es sich bei der Geflecht-Erzählung um einen Erzählungstyp mit einer offenen Struktur, der unterschiedliche Ereignisse in Form eines Nebeneinanders thematisiert. Dabei werden prinzipiell bekannte Ereignisse im Sinne einer „Weißt-du-noch“-Erzählung gemeinsam rekapituliert (Wagner 1986, S. 147). Im Gegensatz zur Höhepunkt-Erzählung referiert die Geflecht-Erzählung nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt, sondern auf eine Zeitfläche, aus der unterschiedliche Begebenheiten herausgenommen und versprachlicht werden können (vgl. Wagner 1986, S. 147), ohne dass dabei eine strenge temporale Strukturierung eingehalten werden muss (vgl. Becker 2011, S.10). Die Geflecht-Erzählung kann anders als die eher an dramatischen Kriterien ausgerichtete Höhepunkt-Erzählung auf Grund ihrer verwobenen Handlungsstränge und -abläufe als episch bezeichnet werden. Ihre sprachliche Realisation ist auf zwei verschiedene Arten möglich, nämlich entweder symmetrisch im Sinne von gleichberechtigt oder asymmetrisch, hier als helfend oder auxiliar verstanden (vgl. Wagner 1986, S. 149f.).

Vor allem die zweite Variante, das Scaffolding, ist u.a. nach Nelson und Hausendorf/Quasthoff bedeutsam für die Ausbildung der Erzählkompetenz von Kindern, da diese auf einer von sprachlich kompetenten Erwachsenen bereitgestellten Folie ihre eigenen Erzählfähigkeiten entfalten und sukzessive verbessern können (Nelson 1996 & 2007; Hausendorf/Quasthoff 1996; vgl. auch Hoffmann 1984, S. 213 und Bruners Formate sowie die Ausführungen zur Zone der nächsten Entwicklung unter 2.1.2.1.5).

Auch wenn Wagner (1986) prinzipiell mit dieser Auffassung übereinstimmt und die asymmetrische Geflecht-Erzählung als eine entwicklungspsychologische Stufe zwischen Basissprechakten und dem Erzähltypus der Höhepunkt-Erzählung ansieht, fordert er, die Geflecht-Erzählung nicht nur hinsichtlich ihres Einflusses auf die Entwicklung der Höhepunkt-Erzählung zu berücksichtigen, sondern sie darüber hinaus als eigenständigen Erzähltypus zu würdigen.

Abschließend sollen noch einige Gründe angeführt werden, die Menschen zum Erzählen motivieren können. Neben der rein kommunikativen Funktion des Erzählens, die Boueke/Schüle in den Vordergrund stellen und Erzählen in diesem Zusammenhang als etwas, das rein um des weiterzugebenden Ereignisses willens erzählt wird, definieren (vgl. Boueke/Schüle 1988, S. 387), kann Erzählen als eine „Art der Verarbeitung, Bewahrung und Weitergabe von Erfahrung“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 10) dienen. Auch Klann-Delius (2005) führt mit Bruner (1990), Nelson (1996) und Stein (1988) an, dass die Funktion des Erzählens darin liegt, Erfahrungen, also subjektive Erlebnisse, zu organisieren und mit einem „signifikanten Anderen“ teilen zu können (Klann-Delius 2005, S. 13). Erzählen kann in diesem Zusammenhang als eine Form des Denkens verstanden werden (vgl. Nelson 1996, S. 183).

Zudem ist es möglich, dass das Erzählen vom Erzähler dazu genutzt wird, mittels seines sprachlichen Handelns bestimmte strategische Ziele zu verfolgen, wie etwa das der Unterhaltung, des Belegens einer Meinung oder der Argumentation (vgl. Hoffmann 1984, S. 204).

2.1.2 Erzählerwerb

Erzählerwerb wird im Allgemeinen als die Aneignung von Erzählkompetenz verstanden (vgl. Koll-Stobbe 1989, S. 133; Meng u.a. 1991, S. 21; Wagner 1986, S. 152). Die Ansichten darüber, was dieser Kompetenzbegriff genau umfasst, sind allerdings mitunter sehr uneinheitlich.

2.1.2.1 Sprachliche und kognitive Entwicklung zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr

Bevor im Folgenden näher auf den Begriff des Erzählerwerbs und entsprechende Modelle und Untersuchungen eingegangen wird, soll vorab die Frage geklärt werden, welche grundlegenden Veränderungen sich in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung bei Kindern im Vorschulalter vollziehen, um im empirischen Teil der Arbeit darauf aufbauend

Prozesse der sprachlichen Erzeugung von Fiktion beim Erzählen von Phantasieerzählungen analysieren zu können. Von besonderem Interesse sind dabei zum einen diejenigen Entwicklungen, die dazu führen, dass Menschen ihrer sozialen Umwelt von selbsterlebten Ereignissen (Erlebniserzählungen) erzählen können und zum anderen die Prozesse, die uns dabei unterstützen, Sprache sukzessive als Mittel der Fiktionserzeugung zu entdecken und nutzen zu können.

2.1.2.1.1 *Eine neue Form von Gedächtnistätigkeit – die Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses*

Damit wir von Erlebnissen aus unserem Leben erzählen und diese mit anderen teilen können, müssen wir uns zum einen an sie erinnern und sie zum anderen in Bezug zu uns selber und unserer Lebensgeschichte setzen können. Diese Fähigkeit, über die nach Tulving (1983; 2006) ausschließlich der Mensch verfügt, erwerben Kinder sukzessive ab dem dritten Lebensjahr (Siegel 2006, S. 25 & S. 33; auch Siegel 1999). Bis dahin verfügen sie weder über die dafür nötige Vorstellung von sich selbst, noch über ein entsprechendes Zeitkonzept. Dies bedeutet allerdings nicht, dass kleine Kinder sich nicht an Erlebnisse erinnern können. Sie bringen diese Erinnerungen jedoch (noch) nicht mit sich selber in Verbindung, erinnern also nicht, dass *ihnen* etwas passiert ist, sondern vielmehr, dass *etwas* passiert ist (vgl. Nelson 2006, S. 80; Siegel 2006, S. 29).

Betrachtet man das Gedächtnis und seine Entwicklung in der Kindheit genauer, lässt sich diese Beobachtung schlüssig erklären. Zuerst einmal ist hervorzuheben, dass im Gedächtnis verschiedene, voneinander unabhängige „Schaltkreise“ existieren (vgl. z.B. List 2011; Siegel 2006), die dafür verantwortlich sind, dass wir uns an Fakten, das sogenannte Weltwissen, ebenso erinnern wie an eigene Erlebnisse und Erfahrungen. Das Gedächtnis besteht aus dem impliziten Gedächtnis, das prozedurales und perzeptuelles Wissen umfasst, und aus dem expliziten Gedächtnis, welches durch das semantische, das episodische und das autobiographische Gedächtnis gebildet wird.

Sehr kleine Kinder verfügen zunächst über das implizite Gedächtnis. Dies ist nach Tomasello (2002) keine spezifisch menschliche Entwicklung, sondern auch für andere Primaten typisch. Für das explizite Gedächtnis gilt, dass das semantische Gedächtnis, über das andere Primatenarten ebenfalls verfügen, deutlich vor dem episodischen entsteht (vgl. Nelson 2007; Tomasello 2002; Tulving 2006). Die Kinder bauen dabei Wissen über alltägliche Abläufe und Handlungsrouinen (*scripts*) auf, so dass sie allmählich eine Vorstellung davon bekommen, was in bestimmten Handlungskontexten als normal und damit erwartbar gelten kann (vgl.

dazu auch Siegel 2006, S. 28f.). Nelson (2007) spricht in diesem Zusammenhang von *general event representations*, andere Autoren (etwa Welzer 2006) von *Welt- oder Tatsachenwissen*. Erst wenn sie über dieses Wissen verfügen, sind Kinder in der Lage, außergewöhnliche Ereignisse als solche zu erkennen und zu erinnern. Damit beginnt sich sukzessive das episodische Gedächtnis zu konstituieren. Geben Kinder auf die Aufforderung hin, etwas Selbsterlebtes zu erzählen, bis dahin überwiegend ihnen vertraute *scripts* wieder, so fangen sie jetzt damit an, von eher ungewöhnlichen Begebenheiten zu berichten/erzählen. Auch wenn durch die Entstehung des episodischen Gedächtnisses bereits eine neue Form von Gedächtnisleistung erreicht ist, fehlt noch ein wichtiger Schritt auf dem Weg hin zum autobiographischen Gedächtnis, nämlich die Entwicklung eines Gefühls für das Selbst und die Zeit (vgl. dazu Nelson 2007, S. 179ff.).

Die Entwicklung des Selbst, von List (2011, S. 11) auch „Ich-Bildung“ genannt, beinhaltet zentral die Bewusstwerdung und Wahrnehmung der eigenen Person als jemand, der eigenständig und damit getrennt von den anderen Individuen seiner Gesellschaft existiert. Ab einem Alter von etwa zwei Jahren können Kinder sich selbst mit dem Personalpronomen „ich“ benennen. Untersuchungen wie der Rouge-Task-Versuch haben zudem gezeigt, dass Kinder ab diesem Alter auch über ein manifestes Körper selbst verfügen; sie erkennen sich nun selber im Spiegel und untersuchen bei Abweichungen vom Bekannten – wie etwa dem Rouge Task, einem ohne ihr Wissen platzierten roten Punkt auf ihrer Nase – nicht mehr wie bisher ihr Spiegelbild, sondern ihren eigenen Körper im Hinblick auf die entdeckte Unregelmäßigkeit (List 2011, ebd.; Siegel 2006, S. 29). Von diesem Zeitpunkt an entwickeln Kinder sukzessive ein Bewusstsein dafür, dass sie nicht nur von sich selber, sondern auch von anderen Menschen beobachtet werden können, so dass diesen ihre Fähigkeiten und Schwächen offenbar werden. Nach List (2011, S. 11) machen sich Kinder ab diesem Entwicklungsschritt „auf den Weg von der Selbst- *Wahrnehmung* zur Bildung von Selbst- *Konzepten*“ – sie lernen, über sich selber nachzudenken und werden im Laufe ihres Lebens zu „Konstrukteuren“ ihres eigenen Ichs (ebd., S. 12).

Hinsichtlich der Entstehung eines Bewusstseins für die Zeit benennt Nelson (2006, S. 81 & 2007, S. 179ff.) insgesamt drei Dimensionen in der Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses. Dabei geht sie davon aus, dass erinnerte Ereignisse zunächst sequentiell entlang einer Zeitschiene geordnet sind, da bereits kleine Kinder sensibel auf die Abfolge von Ereignissen und Routinen reagieren und die mit ihnen interagierenden Erwachsenen bei Nichteinhaltung der bekannten Abläufe entsprechend korrigieren (vgl. dazu auch Siegel

2006, S. 28f.). Die nächste Dimension beinhaltet die Fähigkeit, eine Erinnerung an einem bestimmten Punkt in der Vergangenheit festzumachen. Um dies leisten zu können, müssen die Kinder zunächst in der Lage sein, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als kontinuierlich miteinander verbunden anzusehen. Dies ist vor allem für kleine Kinder häufig deshalb noch nicht möglich, da sie Vergangenheit und Zukunft eher als eine Art Hintergrund für die Gegenwart, in der sie sich befinden, verstehen und daher diese drei Zeitzustände nicht in der erforderlichen Art und Weise zueinander in Beziehung setzen können. Nelson nimmt darüber hinaus an, dass Kindern die Lokalisation eines bestimmten Ereignisses in der Vergangenheit erst dann möglich wird, wenn sie auch sprachlich in der Lage sind, Zeitpunkte zu bestimmen, also z.B. über konventionelle Uhrzeit- und Kalendersymbole verfügen. Diese dritte Dimension ist dann erreicht, wenn Kinder eine Erinnerung einerseits in ihre eigene Lebensgeschichte (*self-story*) einordnen und sie andererseits auf die übergeordnete Sozial- und Kulturgeschichte ihrer Gesellschaft beziehen können. Damit dies gelingen kann, müssen die Kinder über eine Sprache verfügen, die Absichten ausdrücken kann, und ihre Konzeption von Lebensgeschichte muss die Einflussnahme sozialer Erfahrungen (Schule, Beruf usw.) beinhalten.

Das autobiographische Gedächtnis

Nach Nelson (2006) handelt es sich bei dem autobiographischen Gedächtnis um ein „spezifisch menschliches Gedächtnissystem, das sich im Laufe der frühen Kindheit innerhalb bestimmter sozialer und kultureller Milieus herausbildet“ (ebd., S. 78). Tulving (2006) spricht von einer „Zeitmaschine“ (ebd., S. 71). Das autobiographische Gedächtnis jedes Individuums ist also ein Teil des gemeinsamen kulturellen Erbes der jeweiligen Gesellschaft und ermöglicht es dem Menschen, Ereignisse und Erfahrungen der Vergangenheit zu rekonstruieren und gleichsam noch einmal zu durchleben. Seine Entwicklung ist dabei abhängig von sozialen Bedingungen und den entsprechenden sprachlichen Praktiken, so dass das autobiographische Gedächtnis individuell stark variieren kann (vgl. dazu Nelson 2006, S. 87f.). Es ist noch hervorzuheben, dass älteren Kindern und Erwachsenen eigene Erinnerungen an die ersten Lebensjahre retrospektiv durch die sogenannte *kindliche Amnesie* versperrt bleiben, ein Phänomen, das unter anderem mit der Hirnreifung und der damit verbundenen sukzessiven Entwicklung des Langzeitgedächtnisses in Zusammenhang gebracht wird (List 2011, S. 11; Siegel 2006, S.37ff.).

Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses

Die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses beginnt, wenn Kinder etwa vier Jahre alt sind, aber in amerikanischen (und wahrscheinlich auch in europäischen) Mittelschichtsfamilien beginnen Eltern mit ihren Kindern im sogenannten *memory talk* bereits über Vergangenes zu sprechen, wenn diese ungefähr zwei Jahre alt sind (Nelson 2006, S. 82; vgl. dazu auch Tulving 2006; Wheeler et al. 1997). Was also passiert in den Jahren zwischen dem zweiten und dem vierten Lebensjahr und haben diese Geschehnisse einen Einfluss auf die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses? Betrachtet man die Interaktion zwischen kleinen Kindern und ihren erwachsenen Interaktionspartnern, häufig den Müttern, so zeigt sich, dass die Kinder den Erzählungen der Erwachsenen über gemeinsame Erlebnisse zunächst überwiegend zuhören und sich nur ab und zu mittels Einwüfen am Gespräch beteiligen. Untersuchungen zu diesen Interaktionssituationen haben gezeigt, dass der Gesprächsstil der Mutter die spätere Erzähltätigkeit von Kindern im Hinblick auf erinnerte Details und eigene Kommentare entscheidend beeinflusst. Verfügt die Mutter über einen sogenannten elaborierten, auch narrativ genannten Interaktionsstil, bindet sie also ihr Kind aktiv in die sprachliche Wiedergabe und Ausgestaltung eines gemeinsamen Ereignisses ein, wird das Kind sich später detailreicher an eigene Erfahrungen erinnern und auch aktiver am *memory talk* partizipieren als solche Kinder, deren Mütter über einen nichtelaborierten Interaktionsstil verfügen, d.h. ihr Kind nicht in Gespräche über gemeinsame Erfahrungen einbinden, sondern eher durch Nachfragen versuchen, Details gemeinsamer Erfahrungen abzurufen. Da vor allem kleine Kinder Erfahrungen jedoch häufig völlig anders als Erwachsene wahrnehmen, ist dies mitunter problematisch, da unter Umständen nach Details gefragt wird, an die sich das Kind nicht mehr nur nicht erinnert, sondern die es möglicherweise in der betreffenden Situation gar nicht wahrgenommen hat. Darüber hinaus fehlt in einer solchen Gesprächssituation die aktive Unterstützung durch den erwachsenen Interaktionspartner bei der Rekonstruktion des gemeinsamen Erlebnisses. Kinder von Müttern mit elaboriertem Gesprächsstil lernen also besser, sich zu erinnern und diese Erinnerungen so zu organisieren, dass sie sich die gemeinsam erlebte Vergangenheit zusammen mit anderen daran Beteiligten ins Gedächtnis rufen und darüber sprechen können (im Vorstehenden vgl. Nelson 2006, S. 83ff.). Mehrere vergleichbare Studien (z.B. Reese 2002; Haden u.a. 2001; vgl. Nelson 2006, ebd.) kamen zu ähnlichen Ergebnissen, so dass zweifelsfrei davon ausgegangen werden kann, dass der mütterliche Gesprächsstil einen deutlichen Einfluss auf die Gedächtnistätigkeit des Kindes ausübt. Interaktion spielt somit eine ganz zentrale Rolle dafür, woran Kinder sich erinnern können.

So macht zunächst das Gespräch über Vergangenes den zeitlichen Zustand *Vergangenheit* für das Kind als Konstrukt im öffentlichen Raum wahrnehmbar und ermöglicht dadurch eine entsprechende Auseinandersetzung mit diesem. Auf die Weise lernt das Kind sukzessive, ein längerfristiges Verständnis für konkrete Zeitpunkte und ihr jeweils unterschiedliches Verhältnis zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu entwickeln und kann diese drei Zeitzustände als Kontinuum begreifen – laut Nelson (2006, S. 85f.) eine wichtige Voraussetzung dafür, Zeitpunkte in der Vergangenheit überhaupt lokalisieren zu können und somit eine der notwendigen Bedingungen für die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses. Insgesamt führt das beschriebene Verfügen über die Zeit beim Kind zu einem Gefühl des Eingebundenseins der eigenen Person in diese Kontinuität von Vergangenheit und Zukunft. Es lernt nun also langsam, dass es nicht nur im Hier und Jetzt existiert, sondern dass es dies bereits in der Vergangenheit tat und aller Voraussicht nach auch in der Zukunft tun wird und macht damit einen ganz zentralen Schritt in seiner Identitätsentwicklung.

Ein weiterer Aspekt, der sich in der Interaktion mit erwachsenen Bezugspartnern positiv auf die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses auswirkt, ist die Möglichkeit, eigene Erfahrungen im Gespräch mit anderen zu reflektieren (vgl. Nelson 2006, S. 86). Dabei wird dem Kind die Rolle der eigenen Person immer wieder verdeutlicht und es lernt dadurch, dass seine Erfahrungen persönlich und einmalig sind. Es lernt dabei zudem, zwischen sich selbst und anderen Personen zu differenzieren, die auf ein- und dasselbe Ereignis durchaus unterschiedliche Perspektiven einnehmen können. Diese sich sukzessive entwickelnde Fähigkeit zur *Perspektivierung*, die einen wesentlichen Bestandteil der unter 2.1.2.1.2 näher beschriebenen *Theory of mind* darstellt, fördert die Entstehung des episodischen Gedächtnisses und wirkt sich dadurch auch positiv auf das autobiographische Gedächtnis des Kindes aus.

Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass das Kind in den Gesprächen mit den erwachsenen Interaktionspartnern ein - idealerweise narratives - Modell zur Erzählung einer Erinnerung angeboten bekommt, das „nicht nur zeitliche Abfolgen und kausale Handlungszusammenhänge reflektiert, sondern vor allem das, was Bruner (1990) als „landscape of consciousness“ bezeichnet hat: Ziele, Höhepunkte, Gefühle, Überzeugungen, Wünsche, Einschätzungen, die allesamt vermitteln, was ein Ereignis für die Beteiligten bedeutet“ (Nelson 2006, S. 86; im Folgenden vgl. ebd.). Im besten Fall beteiligt sich das Kind aktiv an der Entstehung der Geschichte und lernt so, eigene Bruchstücke von Erfahrungen zu

einer Geschichte zusammenzustellen. Darüber hinaus erfährt es, dass eine erzählte Erinnerung mitnichten der erinnerten Erfahrung entspricht, sondern dass es sich bei der präsentierten Geschichte stets um eine höchst subjektive und von der jeweiligen Situation abhängige Angelegenheit handelt.

Die Interaktion mit anderen und hier besonders das mündliche Weitergeben von unterschiedlichen Erlebnissen im Gespräch kann unter Umständen aber auch dazu führen, dass Kinder (und mitunter auch Erwachsene) eine fremde Erinnerung als „eigene“ Erinnerung übernehmen. Zu diesen *source monitoring problems* kommt es offensichtlich vorrangig dann, wenn Kinder über ein relativ gut ausgebildetes passives Sprachvermögen verfügen, aber noch große Schwierigkeiten damit haben, die jeweiligen Quellen der Erinnerung klar voneinander zu unterscheiden (vgl. dazu Nelson 2006, S. 88ff.). Gerade diese Unterscheidung und die Abgrenzung eigener Erfahrungen gegen die anderer ist aber ein wichtiger Aspekt bei der Entwicklung einer authentischen Lebensgeschichte. Kinder müssen also lernen, ihre eigenen Erfahrungen als solche zu benennen und sie von anderen Quellen der Erinnerung zu unterscheiden. Tulving nimmt an, dass die Entstehung des episodischen Gedächtnisses auf genau diesen Prozessen beruht, dass nämlich Erfahrungen zunächst differenziert und dann „in ihrer Integrität geschützt werden“ (vgl. auch Nelson 2006, S. 91). Dies ist insofern nicht selbstverständlich, da zu Beginn des Lebens alle Erinnerungen eines Individuums privat und eigenperspektivisch sind, d.h. ohne Zugang zu den Perspektiven anderer Individuen seiner Gesellschaft, und es deshalb nicht nötig ist, über eine spezielle Erinnerung des Selbst zu verfügen – schließlich handeln in dieser Entwicklungsphase alle Erinnerungen ausschließlich vom Selbst und seinen Handlungen (Nelson 2006, S. 91f.; vgl. auch Tomasello 2002). Geschützt werden müssen eigene Erinnerungen erst dann, wenn sie Einflüssen von außen ausgesetzt sind und zwar durch Informationsquellen, die nicht mehr nur die eigenen Erfahrungen umfassen, sondern auch die anderer Menschen. Nach Tulving (1983; 2006) ist der Garant dafür, dass dieses gelingen kann, die sogenannte *Autonoesis*, das „self-knowing“, welches sicherstellt, dass „das Selbst in die erinnerte Erfahrung involviert war“ (Nelson 2006, S. 90). Er kontrastiert dieses Gefühl mit dem bloßen Wissen um ein Ereignis, dem der Bezug zum Selbst fehlt. In der Ontogenese treten Erinnerungen nämlich ganz offensichtlich früher auf, als das Kind sprechen lernt (vgl. Nelson 2006; 2007), allerdings ist dieses frühe Gedächtnis nicht autooetisch und damit weder episodisch noch autobiographisch. Alle dort verfügbaren Inhalte stammen direkt aus der unmittelbaren Erfahrung des Kindes und sind unter

Umständen in Episoden gegliedert oder skriptähnlich repräsentiert, keinesfalls sind sie jedoch rein sprachlich vermittelt. Das Gedächtnis gleicht bei diesem Entwicklungsstand wohl am ehesten einem undifferenzierten System, in das Sprache ebenso wie andere Erfahrungen eingespeist wird. Sobald das Kind jedoch Sprache soweit erworben hat, dass es in der Lage ist, die Berichte anderer Menschen ebenso gut zu verstehen wie seine eigenen Beobachtungen von Ereignissen, dann kann es zu den obengenannten *source monitoring problems* kommen. Wie weiter oben beschrieben führen unter anderem die Ordnungs- und Abgrenzungsprozesse von Erfahrungen in der Folge zur Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses und damit zur willkürlichen Kontrolle des Menschen über seine eigene Lebensgeschichte.

2.1.2.1.2 Theory of Mind

„Kinder entwickeln in der Vorschulzeit die Fähigkeit, sich und anderen mentale Zustände zuzuschreiben, die Handlungen ihres Gegenüber zu interpretieren und das eigene Handeln hierauf einzustellen. Sie lernen also zu begreifen und zu akzeptieren, dass Menschen unterschiedliche Wünsche, Emotionen, Kenntnisse, Meinungen und Absichten haben, die mit ihren nicht übereinstimmen müssen.“ (List 2011, S. 13).

Die *Theory of Mind*, häufig übersetzt als *Theorie des Geistes* und im Folgenden mit ToM abgekürzt, beschreibt die zunehmende Fähigkeit von Kindern ab dem vierten Lebensjahr (Nelson 1996), sich in andere hineinzusetzen, also die Perspektive anderer Menschen einzunehmen und diese zu ihrer eigenen Perspektive in Beziehung zu setzen. Dies ist keineswegs trivial, denn es erfordert die Fähigkeit, ein Ereignis von unterschiedlichen Standpunkten aus zu betrachten und dabei zu antizipieren, dass und wie andere Menschen auf der Grundlage ihres spezifischen Wissens und ihrer mentalen Voraussetzungen handeln (vgl. Andresen 2005, S. 85; Tomasello 2002). Klann-Delius hebt hervor, dass die ToM im Wesentlichen Bruners *landscape of consciousness* entspricht (Klann-Delius 2005, S. 18). Zur ToM gehört zum Beispiel die konkrete Abstraktionsleistung, zu verstehen, dass jemand anderes etwas, was ich gerade sehe, möglicherweise nicht sieht und umgekehrt und sich darüber hinaus vorzustellen, was der andere aus seiner Perspektive, die nicht die meinige ist, sehen kann⁶. Auch die Kenntnis darüber, dass andere nicht zwingend dasselbe wissen, glauben oder meinen wie man selber, ist Bestandteil der ToM. Mit etwa sechs Jahren

⁶ Zur Variation dieser Fähigkeiten im Vorschulalter in Abhängigkeit von der emotionalen Betroffenheit vgl. z.B. Piagets 3-Berge-Versuch und dessen Modifikation in der Untersuchung von Donaldson 1991.

erreichen Kinder normalerweise eine sichere Handhabung dieser Fähigkeiten (List 2011, S. 13).

Auch beim Erinnern an Ereignisse muss das Kind zur Übernahme verschiedener Perspektiven in der Lage sein, allerdings steht hierbei nicht so sehr die Übernahme der Perspektive einer anderen Person, sondern vielmehr die unterschiedlichen Perspektiven des Selbst in der Zeit im Mittelpunkt.

2.1.2.1.3 *Entwicklung mentaler Repräsentationen*

Es stellt sich nun die Frage, welche entscheidenden Veränderungen in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Kindern ab etwa vier Jahren dafür verantwortlich sind, dass sie beginnen, über eine Vielzahl neuer und komplexer Fähigkeiten zu verfügen, die es ihnen erlaubt, in einer ganz neuen Art und Weise an der Gesellschaft zu partizipieren.

Nelson (1996) schlägt vor, Entwicklung als einen sozio-kulturellen Anpassungsprozess zu verstehen, auf den zum einen das Kind mit seinen kognitiven Leistungen und zum anderen die Interaktion mit der sozialen Umwelt Einfluss nimmt. Sie versteht Sprache dabei ebenso wie Tomasello (2002) als Teil des kulturellen Wissens einer Gesellschaft und hebt hervor, dass unter anderem der Sprach- und Erzählerwerb eng mit der Entwicklung *mentaler Repräsentationen* verknüpft sind (vgl. Nelson 1996; Klann-Delius 2005, S. 15).

Bevor das von Nelson erarbeitete Modell zur Entwicklung mentaler Repräsentationen dargestellt wird, soll zunächst kurz der Begriff der mentalen Repräsentationen erläutert werden, der hier zugrunde gelegt wird. Mentale Repräsentationen werden im Folgenden verstanden als das innere Handeln sowie die inneren Vorgänge und Zustände von Menschen, die nach außen hin zwar verdeckt sind, also sozusagen im Kopf stattfinden, aber unmittelbare Auswirkungen auf das äußere Handeln haben. Ein Beispiel hierfür ist Wissen unterschiedlichen Typs, etwa Welt- und Sprachwissen (vgl. Andresen 2005, S. 141 ff.). Mentale Repräsentationen sind nicht statisch, sondern verändern sich permanent durch Erfahrungen und andere äußere Einflüsse. Besonders starke Veränderungen vollziehen sich diesbezüglich während des Kindesalters, wie das Modell von Nelson zeigen wird.

Das Modell zur Entwicklung mentaler Repräsentationen nach Nelson

Nelsons Modell zur Entwicklung mentaler Repräsentationen besteht aus einer Abfolge von vier Ebenen, die sie klar voneinander abgrenzt und die bis in das fünfte Lebensjahr hineinreichen. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass das hier vorgestellte Modell als ein Stufenmodell der Entwicklung zu verstehen ist. Es ist vielmehr so, dass in der kindlichen

Entwicklung die Übergänge zwischen den einzelnen Ebenen fließend sind und jedes Kind einen individuellen Entwicklungsverlauf aufweist (vgl. dazu Nelson 2007).

Nelson wählt als einen Ausgangspunkt für ihr Modell die Beobachtung, dass Kinder im Alter von etwa fünf Jahren zu folgenden neuen sprachlichen und kognitiven Handlungen in der Lage sind:

- Sie können zumindest rudimentär eine Geschichte nacherzählen und dabei deren strukturelle und kausale Abfolge wiedergeben.
- Sie können sich besser und detaillierter an vergangene Ereignisse erinnern.
- Sie benutzen Sprache sukzessive zum Planen und Erklären und können sprachlich vermittelten Anweisungen, Erklärungen usw. folgen.
- Sie können Rollenspiel spielen und benutzen dabei Sprache zur Erzeugung fiktiver Welten.

Nelson schließt daraus, dass die Kinder zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr grundlegende Fähigkeiten darin erwerben, nicht mehr nur erfahrungsbasierte, sondern auch sprachliche Repräsentationen zu konstituieren, die durchaus von ersteren abweichen können, und sie geht davon aus, dass die Kinder nun in der Lage sind, zwischen ihren eigenen nichtsprachlichen und sprachlichen Repräsentationen ebenso hin- und herzuwechseln wie zwischen ihren eigenen mentalen Repräsentationen und denjenigen, die ihnen von anderen sprachlich vermittelt wurden. Es wird den Kindern also möglich, verschiedene Perspektiven, nämlich ihre eigene und die anderer Personen, auf ein und denselben Sachverhalt einzunehmen (vgl. dazu Nelson 1996, S. 125f.).

Das im Folgenden beschriebene Modell der Entwicklung mentaler Repräsentationen versucht zu rekonstruieren, wie sich diese Veränderungen en detail in der kindlichen Entwicklung vollziehen.

Die erste Ebene des Modells, die etwa bis zum zweiten Lebensjahr andauert und auch als „episodisches Stadium“ (Klann-Delius 2005) bezeichnet wird – nicht zu verwechseln mit dem episodischen Gedächtnis –, beinhaltet vorrangig mentale Ereignisrepräsentationen von Routinen, wie etwa gefüttert werden, gebadet werden usw., an denen das Kind in der Interaktion mit den erwachsenen Bezugspersonen teilhat und die für es mit Wohlbehagen verbunden sind. Die Repräsentationen auf dieser Ebene beruhen ausschließlich auf direkten Erfahrungen des Kindes und sind daher nicht sprachlich kodiert. Auch wenn das Kind bis zum Ende des zweiten Lebensjahres natürlich schon zu sprechen beginnt, so ist es doch noch

nicht in der Lage, Wörter von den konkreten Personen, Gegenständen und Handlungen, die sie bezeichnen, abzulösen und eigenständige mentale Repräsentationen dieser sprachlichen Zeichen aufzubauen. Das Kind gebraucht Sprache in diesem Alter noch ausschließlich *sympraktisch*, d.h. untrennbar mit dem nichtsprachlichen Kontext verflochten.

Auch auf den folgenden beiden Ebenen, die von Nelson als „*Transformation*“ und „*Opening to Language*“ bezeichnet werden und die sie bis etwa gegen Ende des vierten Lebensjahres ansetzt, bleibt Sprache an mimetische und Ereignis-Repräsentationen gebunden (vgl. Nelson 1996, S. 129; Andresen 2005, S. 150). Auf der zweiten Ebene, die bis etwa zur Mitte des dritten Lebensjahres andauert, wird es dem Kind sukzessive möglich, eigene Erfahrungen oder zumindest Teile davon anderen sprachlich mitzuteilen. Seine eigenen mentalen Repräsentationen sind jedoch weiterhin an eigene Erfahrungen gebunden, können also nicht durch sprachlichen Input anderer Menschen konstituiert oder verändert werden.

Auf der dritten Ebene des Modells kann das Kind im Gespräch erstmals die Perspektive anderer Personen einnehmen und einzelne Aspekte sprachlicher Äußerungen dieser in seine eigenen mentalen Repräsentationen eingliedern. Wie weiter oben beschrieben hat es jedoch zunächst noch große Schwierigkeiten, zuverlässig zwischen eigenen und fremden Repräsentationen zu unterscheiden (*source monitoring problems*). Dies begründet Nelson damit, dass es dem Kind in diesem Alter noch nicht möglich ist, gleichzeitig mehrere mentale Repräsentationen von ein und derselben Situation zu konstituieren. Es kann also noch nicht klar zwischen seiner eigenen Perspektive und der anderer differenzieren (Nelson 1996, S. 129). Auf dieser Grundlage lassen sich auch viele Ergebnisse der ToM-Forschung erklären. So zum Beispiel die Beobachtung, dass Dreijährige, denen eine Smarties[®]-Schachtel gezeigt wird, zunächst grundsätzlich die Meinung vertreten, dass diese – die erwartungsgemäßen – Smarties[®] enthält, bis ihnen der Inhalt der Schachtel präsentiert wird. Bei diesem handelt es sich in dem entsprechenden Versuchssetting nicht um Smarties[®], sondern um Buntstifte. Sobald Dreijährige sehen, dass sich in der Schachtel wider Erwarten Buntstifte befinden, behaupten sie, dies schon immer gewusst und auch gesagt zu haben. Zudem sind sie ab diesem Moment unerschütterlich davon überzeugt, dass auch andere Kinder wissen, dass sich nicht Smarties[®], sondern Buntstifte in der Schachtel befinden, auch wenn diese die Stifte nicht selber gesehen haben (Andresen 2005, S. 83). Kinder im Alter von ungefähr drei Jahren sind also wie weiter oben bereits ausgeführt offenkundig noch nicht in der Lage, verschiedene mentale Repräsentationen von ein und derselben Situation aufzubauen, d.h. zu wissen, dass sich in der Schachtel statt der zu erwartenden Smarties[®] Buntstifte befinden

und sich *gleichzeitig* zu vergegenwärtigen, dass sie selber glaubten, die Schachtel wäre mit Smarties® gefüllt, bis sie gesehen haben, dass dem nicht so ist. Entsprechend können sie eine solch differenzierte Sichtweise auch nicht auf andere Personen übertragen, so dass sie ihnen stets ihre eigenen aktuellen mentalen Repräsentationen eines Sachverhalts zuschreiben.

Dies ändert sich jedoch grundlegend auf der vierten Ebene (*Language Modelling*) von Nelsons Modell, wenn die Kinder nämlich im Alter von etwa vier Jahren sukzessive beginnen, zusätzlich zu ihren nichtsprachlichen erfahrungsgebundenen Repräsentationen über sprachlich kodierte mentale Repräsentationen zu verfügen. Nun sind sie auch in der Lage, sprachliche Äußerungen anderer in ihre eigenen mentalen Repräsentationen zu überführen und verschiedene, unter Umständen sogar einander widersprechende Perspektiven auf einen Sachverhalt einzunehmen. Nelson erklärt diese Entwicklung damit, dass den Kindern jetzt im Gegensatz zu vorher zwei verschiedene Arten von Repräsentationen, nämlich sprachliche und nichtsprachliche, zur Verfügung stehen, die sie zueinander in Beziehung setzen können und dass dies auch dann gelingt, wenn ihre Inhalte in Bezug auf ein und dieselbe Situation voneinander abweichen (vgl. dazu Nelson 1996, S. 130). Analog dazu beginnen die Kinder, eigenes von fremdem Wissen zu unterscheiden und andere Menschen als geistige Akteure zu verstehen, die ebenso wie sie selber bestimmte Überzeugungen haben und jeweils eigene Pläne und Wünsche verfolgen (vgl. Tomasello 2002; auch die vorangegangenen Ausführungen zur ToM). Damit haben sie einen großen Schritt auf dem Weg zur Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses gemacht.

2.1.2.1.4 Dekontextualisierung von Sprache

Auch der Sprachgebrauch der Kinder ändert sich auf der vierten Ebene von Nelsons Modell grundlegend. War Sprache bis dahin wie erläutert überwiegend untrennbar mit dem jeweiligen außersprachlichen Kontext verbunden, wurde also hauptsächlich *sympraktisch* gebraucht, so beginnen die Kinder nun zunehmend mit der sogenannten *Dekontextualisierung von Sprache*, einem Prozess, der sich bis ins Schulalter hinein fortsetzt und die Ablösung der Sprache vom Bezeichneten sowie ihre Herauslösung aus dem nichtsprachlichen Kontext meint. Damit einher geht die Entstehung von Sprache als Zeichensystem; dies stellt eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb dar (vgl. Andresen 2005).

Im Vorschulalter ist es vor allem das *Rollenspiel*, das aufgrund seiner hohen affektiven Motivation und den mit der Ausführung des Spiels verbundenen sprachlichen Anforderungen als Triebfeder dieser Entwicklung wirksam wird.

Bevor im Folgenden nun genauer auf diese Sprechhandlungssituation eingegangen wird, sollen die Charakteristika und die Funktion des *sympraktischen Sprachgebrauchs* noch einmal kurz erläutert werden.

Der Sprachgebrauch des Kleinkindes ist dadurch gekennzeichnet, dass zwischen den sprachlichen Zeichen und dem entsprechenden nichtsprachlichen Kontext jeweils eine unmittelbare Beziehung besteht, die vom Kind nicht aufgelöst werden kann. Es erfasst eine Situation also immer als eine Gesamtheit der in diesem Moment präsenten Eindrücke und unterscheidet dabei nicht zwischen Sprache und Kontext. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Funktion des sympraktischen Sprachgebrauchs in der Ontogenese darin besteht, es dem Kind zu ermöglichen, Beziehungen zwischen sprachlichen Äußerungen und dem, was diese bezeichnen und bewirken können, herzustellen. Dazu ist es auf eine verlässliche und immer gleiche Zusammengehörigkeit von Sprache und Gegenstands- sowie Handlungskontexten angewiesen, wie sie etwa Bruner (1987) für die frühkindlichen Formate zeigen konnte. Das Herstellen derartiger Beziehungen stellt eine notwendige Bedingung für den weiteren Spracherwerb dar. Eine zweite notwendige Bedingung, die später in der ontogenetischen Entwicklung wirksam wird, ist die Differenzierung des Wahrnehmungsraumes in Sprache und Kontext. Hierfür ist das Rollenspiel des Vorschulkindes von zentraler Bedeutung (vgl. Andresen 2002, S. 215).

2.1.2.1.5 *Rollenspiel*

Das Rollenspiel, hier verstanden als das soziale Rollenspiel mindestens zweier Kinder, also z.B. Vater-Mutter-Kind oder Arzt-Patient, ist eine der charakteristischen Spielformen im Vorschulalter, es ist zentral für die kindliche Entwicklung und zeigt Auswirkungen auf so unterschiedliche Bereiche wie das soziale Verhalten der Kinder, ihre Fähigkeiten zur Selbststeuerung und ihre sprachlichen Fähigkeiten. Im Rollenspiel interagiert das Kind selbstständig über einen längeren Zeitraum hinweg mit Gleichaltrigen, es erprobt mögliche Rollen in der realen und in vorgestellten Welten und es beginnt, überwiegend Kraft der Sprache, neue, fiktive Bedeutungen zu erzeugen und Personen, Orte, Gegenstände und Handlungen umzudeuten.

Im Folgenden soll nun zunächst dargestellt werden, wie sich das Rollenspiel in der Ontogenese entwickelt und was es von anderen Spielformen des Kindes unterscheidet, bevor der Frage nachgegangen wird, wieso das Rollenspiel so starke Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und hier besonders auf die Fähigkeit, Sprache und Kontext voneinander zu trennen, hat.

Zur Begriffsklärung sei angemerkt, dass im Folgenden mit Andresen (2002) unter Fiktionsspielen alle diejenigen Spiele verstanden werden, in denen die Kinder fiktiv handeln, also bspw. imaginäre Aktanten erfinden oder Personen, Gegenstände usw. umdeuten, während von Rollenspiel nur dann gesprochen wird, wenn im Rahmen dieser Fiktionsspiele von den Kindern deutlich erkennbar bestimmte Rollen übernommen werden, z.B. Mutter und Kind oder Arzt und Patient.

Nach Elkonin (1980) sind für die Spiele von Kleinkindern, die als Vorläufer des Fiktionsspiels gelten können, folgende Merkmale charakteristisch:

- Kleinkinder spielen nicht miteinander, d.h. sie entwickeln keine gemeinsame Spielhandlung und koordinieren ihre Handlungen nicht.
- Kleinkinder kooperieren mit Erwachsenen, diese Interaktion ist häufig durch ritualisiertes Handeln geprägt (vgl. z.B. Bruners Formate).
- Das Spiel hat im Kleinkindalter keinen fiktiven Charakter, das Kind überschreitet beim Spielen also nicht seinen Wahrnehmungsraum, es nimmt keine Umdeutungen von Gegenständen und Handlungen vor und es handelt auch nicht in Rollen.
- Im Laufe des dritten Lebensjahres beginnen die Kinder damit, Handlungssequenzen auszuführen, die als Vorläufer späterer Fiktionsspiele zu erkennen sind, sich aber noch auf willkürlich aneinandergereihte Einakthandlungen beschränken.

(vgl. Andresen 2002, S. 81)

Kinder im Kleinkindalter spielen also eher noch nicht miteinander, sondern kooperieren vorwiegend mit Erwachsenen und zwar in vorhersehbaren, wiederkehrenden Handlungssequenzen, die sich auf die Realität, das Hier und Jetzt, beziehen. Es stellt sich die Frage, wie sich aus dieser Form des Spiels die hochgradig kooperative Spielform des Rollenspiels entwickelt, für die neben der Kind-Kind-Interaktion und den teils äußerst komplexen Handlungssträngen die permanente Überschreitung und Umdeutung des Wahrnehmungsraumes typisch ist. Betrachtet man die Spielentwicklung von Kindern, zeigt sich, dass es bei Kindern zwischen etwa zwei- und zweieinhalb Jahren eine Spielform gibt, die als Bindeglied zwischen den Spielformen des Kleinkindes, beispielweise dem Symbolspiel, und dem Rollenspiel verstanden werden kann – das Parallelspiel (vgl. Oerter 1993).

Das Parallelspiel als Vorläufer des Rollenspiels

Das Parallelspiel ist definiert als eine Spielform, bei der zwei oder mehr Kinder gleichzeitig und nebeneinander mit gleichen oder ähnlichen Gegenständen handeln, sich dabei beobachten und ihre Handlungen gegenseitig imitieren. Im Gegensatz zum Rollenspiel führen die Kinder im Parallelspiel aber keine komplementären Handlungen aus und kooperieren dementsprechend auch nicht miteinander. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Gegenstände für Kinder dieses Alters noch eine starke subjektive Valenz besitzen, sie also selber über den jeweiligen Gegenstand verfügen wollen, und dadurch ein gemeinsamer Gegenstandsbezug verhindert wird. Zudem dominiert bei Kindern während des Kleinkindalters nach Vygotskij noch die *Wahrnehmung* die Bewusstseinsfunktionen, so dass die Kinder in diesem Alter vorrangig mit den Gegenständen handeln und diese erkunden möchten. Trotzdem findet im Parallelspiel bereits ein Aufeinander-Abstimmen der Handlungen der Kinder statt, indem sie ihr Handeln durch gegenseitiges Beobachten koordinieren und ihre Handlungen wechselseitig imitieren. Genau in dieser Koordination besteht nach Oerter die Funktion des Parallelspiels als Vorbereitung auf das Rollenspiel, da durch sie die Bezüge zum Objekt parallelisiert werden und schließlich ein gemeinsamer Gegenstandsbezug möglich wird (Oerter 1993, S. 99).

Es ist etwa dreijährigen Kindern also möglich, ihre Handlungen in der beschriebenen Art und Weise koordinativ aufeinander abzustimmen. Sie können in diesem Alter aber noch keine fiktive Situation erzeugen, in der gegenständliches, verbales und soziales Handeln aufeinander abgestimmt stattfinden, wie es das Rollenspiel erfordert (vgl. Andresen 2002, S. 98f.).

Wenn Kinder mit etwa vier Jahren beginnen, Rollenspiele zu spielen, bedeutet das nicht, dass das Parallelspiel verschwindet. Es ist vielmehr so, dass sein Anteil an den Spielen der Kinder zurückgeht und sich Phasen von Rollenspiel mit Phasen parallelen Handelns abwechseln (vgl. dazu Oerter 1993, S. 102f.; auch Andresen/Schmidt 2010).

Auch das Handeln mit Gegenständen und hier vor allem mit thematischem Spielzeug wie etwa Küchenutensilien ist in dieser frühen Phase der Rollenspielentwicklung weiterhin zentral für das Zustandekommen und Aufrechterhalten des Spiels und damit auch der Fiktion. Im Gegensatz zum Parallelspiel kooperieren die Kinder hier aber miteinander und übernehmen komplementäre Rollen wie z.B. Mutter und Kind oder Verkäufer und Kunde. Sie schaffen es dabei, die gemeinsame Interaktion ohne die Hilfe erwachsener Interaktionspartner oder älterer Kinder zu strukturieren und diese Struktur sowie die fiktive Spielsituation über

einen längeren Zeitraum hinweg aufrecht zu erhalten; eine Fähigkeit, über die Kinder dieses Alters in anderen Sprechhandlungssituationen üblicherweise noch nicht verfügen (vgl. dazu auch Lang 2009 für einen detaillierten Überblick über die Interaktionsentwicklung bei Kindern). Vorschulkinder handeln im Rollenspiel somit in der sogenannten *Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)*.

Zone der nächsten Entwicklung

Nach Vygotskij (1981) ist das Rollenspiel für die emotionale, soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes von zentraler Bedeutung. Als Begründung hierfür gibt er u.a. an, dass Kinder im Rollenspiel in der oben genannten *Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)* handeln. Die ZNE entspricht dabei der Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau des Kindes, definiert durch die Leistungen selbstständigen Problemlösens, und dem potentiellen Niveau, das unter Anleitung Erwachsener oder kompetenter Gleichaltriger erreicht werden kann (Oerter 1993, S. 147). Das Kind handelt in der ZNE also immer etwas oberhalb seines aktuellen Fähigkeitsniveaus, in dem Leistungsbereich, den es sich als nächstes aneignen wird. Oerter beschreibt insgesamt drei verschiedene Typen von Zonen der nächsten Entwicklung. Der erste Typ umfasst sämtliche Formen intentionaler Instruktion. Dies meint zum einen die informelle Erziehung, z.B. eine Mutter, die ihr Kind bei einem bestimmten Vorhaben unterstützt, und zum anderen die formelle Erziehung im Sinne von Unterricht, der der Erziehung „vorausleitet“. Der zweite Typ ist charakterisiert durch diejenige Entwicklungsförderung, die eine stimulierende Umgebung herstellt; dies kann z.B. durch Bücher oder Konstruktionsspielzeug geschehen. Die dritte Form der ZNE ist das Spiel (Oerter 1993, S. 148). Auch Vygotskij (1981) postuliert, dass Spiel als Quelle der Entwicklung des Kindes ein Handeln in der ZNE ermöglicht. Im Rollenspiel bezieht sich dieses Handeln besonders auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, da Sprache hier das zentrale Mittel zur Erzeugung fiktiver Bedeutungen und Handlungen darstellt. Zudem handeln Kinder im Rollenspiel nicht mehr so sehr im Sichtfeld, also der Realität der aktuellen Spielsituation, sondern zunehmend im Bedeutungsfeld, das heißt in der im Spiel geschaffenen Fiktion. Sie gehen also über ihren aktuellen Wahrnehmungsraum hinaus und gebrauchen Sprache zunehmend dekontextualisiert.

Zusammengefasst entspricht die Konstituierung der ZNE der Schaffung und Aufrechterhaltung eines Rahmens, innerhalb dessen die Handlungen des Kindes auf dem nächsthöheren Entwicklungsniveau ausgeführt werden können. Dieser Rahmen, der den Kindern als Gerüst für ihr Handeln dient, wird entweder durch den erwachsenen

Interaktionspartner bereitgestellt oder in Kooperation mit dem Kind gemeinsam etabliert. Oerter spricht in diesem Zusammenhang von scaffolding (Oerter 1993, S. 150; vgl. auch Bruner 1987 und Hausendorf/Quasthoff 1996).

Vygotskij und Oerter verbinden das Handeln in der ZNE vorrangig mit Erwachsenen-Kind-Interaktion bzw. der Interaktion mit einem älteren, kompetenten Partner. Andresen (2002) hebt jedoch hervor, dass das Rollenspiel im Vorschulalter eine Kind-Kind-Interaktion zwischen Gleichaltrigen darstellt und dass diese im Spiel auf unterschiedlichen Ebenen ebenfalls in der ZNE handeln. Kinder im Vorschulalter können sich somit in der Handlungssituation Rollenspiel gegenseitig ohne die Hilfe kompetenter Interaktionspartner fördern (Andresen 2002, S. 8 & 15).

Rollenspielenwicklung

Das Rollenspiel beginnt, wenn das Kind ungefähr vier Jahre alt ist, durchläuft während des Vorschulalters als vorherrschende Spielform dieser Entwicklungsphase diverse Veränderungen und geht schließlich ab etwa dem sechsten Lebensjahr wieder deutlich zurück (vgl. Andresen 2002, S. 143ff.).

Die gesamte Entwicklung des Rollenspiels ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder in dieser Sprechhandlungssituation erstmals kooperativ Fiktion und damit gemeinsam neue, ausgedachte Bedeutungen von Gegenständen und Handlungen erzeugen. Dies geschieht zunächst sehr nahe am aktuellen Wahrnehmungsraum. So spielen die Kinder überwiegend wenig komplexe Spiele vom Typ „Kuchen backen und Besuch/Geburtstag“, wenn ihnen entsprechende Küchenutensilien zur Verfügung stehen oder „Doktor“, wenn sie einen Arztkoffer im Raum vorfinden. Dabei kommen in den Rollenspielen noch viele Phasen von Fiktionsspiel mit thematischem Spielzeug vor, während derer die Kinder nicht in erkennbaren Rollen handeln (vgl. Andresen/Schmidt 2010). In dieser frühen Phase der Rollenspielenwicklung wird Fiktion zudem häufig angelehnt an die Realbedeutung der Gegenstände und Handlungen, die während der spielerischen Aktivitäten der Kinder im Mittelpunkt stehen, erzeugt. Dies ändert sich im Laufe des Vorschulalters jedoch immer stärker, so dass nach und nach den jeweiligen Gegenständen und Handlungen von den Kindern Kraft der Sprache diejenige fiktive Bedeutung zugewiesen wird, die sie in der aktuellen Spielsituation für ihr Rollenhandeln benötigen (Andresen 2002, S. 68; Vygotskij 1981). Die Kinder überschreiten im Rollenspiel also zunehmend ihren aktuellen Wahrnehmungsraum und vollziehen sukzessive Prozesse der Dekontextualisierung von Sprache. So nehmen sie etwa Umdeutungen von Gegenständen und Handlungen immer

stärker losgelöst von deren Realbedeutungen vor und integrieren sie funktional in ihre Spiele, so dass ein Handfeger wahlweise schon einmal zum Hexenbesen oder zur Pistole werden kann. Die Kinder lösen sich dabei nicht nur von den realen Bedeutungen der Gegenstände und Handlungen, sondern auch von der Identität der am Spiel beteiligten Personen – inklusive ihrer eigenen – und weisen ihnen sprachlich neue, fiktive Bedeutungen und Identitäten zu (Andresen 2002, S. 67). Rollen mit ihren feststehenden Handlungsplänen (*scripts*) und gegenstandsbezogene Umdeutungen scheinen als unterstützende Elemente gerade in demjenigen Zeitraum, in dem das Rollenspiel als Spielform besonders präsent ist, von besonderer Bedeutung dafür zu sein, dass sich das Kind zunehmend vom Sichtfeld lösen und im Bedeutungsfeld agieren kann (vgl. dazu auch Oerter 1993; Garvey 1978). Für diese Vermutung spricht auch, dass ältere Kinder in ihren Fiktionsspielen zunehmend weniger in Rollen handeln und dass ihr Spiel nur noch wenig mit gegenständlichem Handeln verbunden ist, so dass es gute Gründe gibt, anzunehmen, dass Kinder ab etwa sechs Jahren in der Lage sind, in ihren Spielen Fiktion nun auch ohne andere Hilfsmittel als Sprache zu erzeugen (Andresen 2002, S. 148).

Insgesamt ermöglicht Rollenspiel den Kindern, einen wichtigen Schritt auf dem Weg der Dekontextualisierung von Sprache und damit der Überwindung des sympraktischen Sprachgebrauchs zu vollziehen, indem sie beginnen, beim Aushandeln und dem - sprachlich vermittelten - Aufrechterhalten des jeweiligen Spielrahmens und der entsprechenden Handlung kontextualisierte, d.h. in einen neuen Kontext versetzte Zeichen-Zeichen-Beziehungen herzustellen, statt wie bisher ausschließlich mit Zeichen-Objekt-Beziehungen zu operieren (Andresen 2002, S. 76 & S. 175f.). Gleichzeitig sind diese Beziehungen aber weiterhin an eine konkrete Kommunikationssituation gebunden und können dementsprechend unmittelbar umgesetzt werden (ebd.).

Explizite und implizite Metakommunikation – vom Inter- zum Intrapsychischen

Im Laufe der Rollenspielentwicklung nimmt die Komplexität der Fiktionsspiele sukzessive zu. Führen die Kinder zu Beginn des Vorschulalters noch willkürliche Einakt-handlungen aus, so produzieren sie während derjenigen Phase, in der das Rollenspiel als Spielform besonders präsent ist, überwiegend miteinander verbundene verbalisierte Handlungssequenzen, die zusammen komplexe Rollenspiele über die Dauer eines Zeitraums von 30 Minuten und mehr bilden können (vgl. Andresen/Schmidt 2010). Für das Zustandekommen und Aufrechterhalten solcher Spiele ist es von zentraler Bedeutung, dass das Spiel stets als solches gekennzeichnet ist, damit sich alle Beteiligten zweifelsfrei und

durchgängig sicher sein können, in einer Spielrealität und nicht „in echt“ zu handeln (Oerter 1993; Andresen 2002, z.B. S. 41). Die Kinder nutzen für diese Versicherung explizite und implizite Metakommunikation, mittels derer sie sich über den fiktiven Charakter ihres Handelns, ihre Handlungsplanung sowie Umdeutungen von Gegenständen, Personen und Handlungen verständigen. Metakommunikation ist somit dasjenige Mittel, mit dem die Kinder im Rollenspiel Zeichen-Zeichen-Beziehungen herstellen. Finden ihre Abstimmungen dabei außerhalb des Spielrahmens statt, z.B. „Ich werde jetzt wohl von Bösen entführt und ihr schlaft wohl und merkt das nicht.“, handelt es sich um explizite Metakommunikation; Absprachen innerhalb des Spielrahmens werden als implizite Metakommunikation bezeichnet.

Vielfach lassen sich die metakommunikativen Handlungen der Kinder im Rollenspiel jedoch nicht eindeutig der einen oder der anderen Form von Planungen und Absprachen zuordnen, so dass die Begriffe explizite und implizite Metakommunikation eher als zwei entgegengesetzte Endpunkte auf einer Skala zu verstehen sind, auf der die zur Konstituierung und Weiterführung des Rollenspiels gehörenden Äußerungen der Kinder jeweils eingeordnet werden können⁷.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass Metakommunikation, die im Rollenspiel zusammengefasst dazu dient, den Spielrahmen und damit einen fiktiven Kontext zu etablieren und aufrechtzuerhalten, sowohl verbal als auch nonverbal (z.B. durch Lachen (vgl. dazu auch Garvey 1978 & Andresen/Schmidt 2010)) erfolgen kann (Oerter 1993, S. 117f.).

Nach Andresen (2002 & 2011) treten die Kinder während der expliziten Metakommunikation aus dem Spiel heraus und können dadurch die komplexen Anforderungen, die im Rollenspiel an sie gestellt werden, besser bewältigen. So sind sie einerseits durch die Auslagerung von Planungs- und Verstehensprozessen aus dem Spiel während des Spielverlaufs entlastet, andererseits bleibt ihre Aufmerksamkeit auch während Phasen der Metakommunikation inhaltlich weiterhin auf das Spiel gerichtet (Andresen 2011, S. 9). Die mit der expliziten Metakommunikation verbundenen Unterbrechungen des Spielverlaufs sind somit nicht als hinderlich, sondern vielmehr als funktional für dessen kooperative Fortsetzung anzusehen (ebd.).

Andresen (2002) und Andresen/Schmidt (2010) konnten zudem zeigen, dass vor allem jüngere Kinder explizite Metakommunikation nicht nur für die Planung des Spielverlaufs und

⁷ zur Differenzierung von Kategorien zur expliziten und impliziten Metakommunikation vgl. die Ausführungen zu Griffin in Andresen 2002, S. 110f.

die Umdeutung von Handlungen, Gegenständen und Personen nutzen, sondern in hohem Maße auch dafür, sich gerade an potentiell schwierigen Stellen ihres Spiels, wenn z.B. Tabuhandlungen wie etwa Gewalt ausgeführt werden, immer wieder des fiktiven Charakters ihres Handelns zu versichern (vgl. dazu auch Garvey 1978). Ältere Kinder hingegen greifen häufig nur noch dann auf explizite Metakommunikation zurück, wenn es zu Konflikten über die weitere Spielhandlung kommt, sie ein neues Thema einführen wollen oder einem anderen Kind, das sie im Spiel dominieren, Anweisungen zur Fortführung des Spiels erteilen (Andresen/Schmidt 2010, S. 73)⁸.

Im Laufe des Vorschulalters müssen die Planungs- und Deutungsprozesse im Rollenspiel dann zunehmend weniger zum expliziten Gegenstand gemeinsamer verbaler Interaktion gemacht werden, um von allen am Spiel Beteiligten nachvollzogen werden zu können. Sie verlagern sich im Laufe dieses Prozesses sukzessive „nach innen“, so dass auch im Spiel nun implizit auf sie verwiesen werden kann. Andresen (2002) sieht in diesem Prozess eine Evidenz für Vygotskijs Annahme, dass „intrapyschische Prozesse auf einer früheren Entwicklungsstufe interpsychisch vonstatten gehen“ (Andresen 2002, S. 153). Die Zunahme von Fiktionsspielen gegen Ende des Vorschulalters und damit die immer stärker werdende Erzeugung von Spielbedeutungen ohne Rückgriffe auf gegenständliches Handeln bei einem gleichzeitigen Rückgang des Rollenspiels interpretiert sie in dieselbe Richtung und verweist auch hier wieder auf den Beitrag dieser Sprechhandlungssituation für die zunehmende Dekontextualisierung von Sprache im Vorschulalter (ebd.).

Abschließend stellt sich die Frage, was Kinder bereits zu Beginn des Vorschulalters dazu motiviert, die hochkomplexe Sprechhandlungssituation Rollenspiel mit ihren vielfältigen Anforderungen als Spielform zu präferieren. Nach Vygotskij (1981) liegt der Grund hierfür in dem starken affektiven Bedürfnis des Vorschulkindes begründet, die Beschränkungen, denen sein kindliches Dasein in unterschiedlicher Hinsicht unterliegt, aufzuheben und wie ein Erwachsener zu handeln. Da dies in der Realität aber selbstredend nicht möglich ist, lösen die Kinder diesen Konflikt durch eine Übertragung und Ausführung ihrer Wünsche ins Rollenspiel, so dass sie zumindest dort als Mutter, Feuerwehrmann oder Drachenbändiger handeln können. Dazu müssen sie allerdings eine entsprechende vorgestellte und somit fiktive Welt erzeugen - eine Aufgabe, die Kinder im Vorschulalter (noch) nicht alleine durch

⁸ Andresen (2002) kommt zu etwas anderen Ergebnissen. Daher wäre es wünschenswert, wenn dieser Aspekt auf der Grundlage weiterer Daten zukünftig genauer untersucht würde.

bloße Imagination, also gleichsam im Kopf, bewältigen können, sondern nur unter Zuhilfenahme von Sprache und in der Interaktion mit Gleichaltrigen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Kinder im Vorschulalter sowohl kognitiv als auch sprachlich vielfältige Entwicklungsprozesse durchlaufen, die bei aller möglichen Verschiedenheit eins gemeinsam haben: Sie alle führen dazu, dass das Kind sich sukzessive von seiner aktuellen Wahrnehmungssituation löst; zudem beginnt das Gedächtnis, die Wahrnehmung als dominante Bewusstseinsfunktion abzulösen (vgl. dazu Vygotskij 2002). Darüber hinaus erfordern alle diese Prozesse die Interaktion des Kindes mit seiner sozialen Umwelt.

2.1.2.2 Zum Begriff des Erzählerwerbs

Die Erzählforschung beschäftigt sich unter Erwerbsgesichtspunkten vorrangig mit der Frage, welche Mechanismen und mögliche Strukturen den Erzählerwerb des Kindes steuern und beeinflussen und wie sich diese herausarbeiten und modellhaft darstellen lassen.

Betrachtet man den Erzählerwerb im Wandel linguistischer Paradigmen, dann zeigt sich, dass dieser beispielsweise verstanden werden kann als Entwicklung der Textkonstitution, wie dies etwa Karmiloff-Smith in ihren Untersuchungen zur Textkohäsion getan hat (vgl. dazu Boueke/Schüle in 1995, S. 29ff.). Auch die Entwicklung struktureller Muster, verbunden mit der Entwicklung von Bau- und Strukturformeln einfacher Geschichten, fällt unter diesen Begriff, ebenso wie die Entwicklung einer Höhepunkt-Struktur im Sinne von Labov und Waletzky, deren Modell jedoch häufig modifiziert wurde, um es auch auf Kindererzählungen anwenden zu können. Außerdem ist ein Begriffsverständnis möglich im Kontext interaktiver Prozesse, wie es sich zum Beispiel in den Untersuchungen von Hausendorf/Quasthoff und Meng zeigt, und schließlich auch als Prozess der Entwicklung eines kognitiven Schemas, verwirklicht unter anderem in der Story-Grammar-Methode von Rummelhart 1975 (vgl. ebd., a.a.O.). Einige dieser Ansätze und Überlegungen sollen im Folgenden dargestellt werden.

Boueke und Schüle in verstehen Erzählkompetenz als das Produkt der Entwicklung struktureller Erzählfähigkeit. Sie nehmen die allmähliche Herausbildung eines geschichtengrammatischen Strukturschemas an und befinden sich damit in Übereinstimmung mit häufig in der amerikanischen Literatur vertretenen Positionen zum Erzählerwerb (vgl. Boueke/Schüle in 1988, S. 392; Ausnahmen hiervon sind z.B. Bruner & Nelson). Basierend auf ihrer schematheoretischen Annahme konkretisieren sie die Frage nach

Erzählerwerbsprozessen dahingehend, dass sie die Fähigkeit, eine Geschichte zu erzählen, als Erwerb eines charakteristischen Schemas annehmen und im Zuge ihrer Untersuchung anstreben, das entsprechende narrative Schema herauszuarbeiten (Boueke/Schülein 1991, S. 20). Die beiden Forscher gehen grundsätzlich davon aus, dass Erzählen als komplexe Handlung durch ein Schema hierarchisch organisiert ist, auf das bei jeder Realisation dieser Kommunikationsform automatisch zurückgegriffen wird (vgl. ebd., S. 20; vgl. zur kritischen Betrachtung aber auch Knapp 2001).

Meng definiert Erzählkompetenz hingegen als die „Gesamtheit des (überwiegend impliziten) Wissens, das notwendig ist, um in einer gegebenen Kommunikationsgemeinschaft als Erzähler oder Zuhörer an Kommunikationseinheiten des Typs E&Z⁹ teilnehmen zu können und zwar so, wie es in dieser Kommunikationsgemeinschaft als „normal“ angesehen wird“ (Meng u.a. 1991, S. 21f.). Sie vertritt die Auffassung, dass Aspekte wie die Einbettung der Erzählung in die laufende Kommunikation, die Rollenverteilung zwischen Erzähler und Zuhörer und die Darstellung und Rekonstruktion der Ereignisfolge zur Erzählkompetenz gehören (vgl. ebd., S. 23). Als eigentliches Ziel der Aneignung von Erzählkompetenz nennt sie das Beherrschen dessen, was im alltäglichen Verständnis als Erzählen und Zuhören angesehen wird (vgl. ebd., S. 22).

Als bedeutsamen Faktor für den Erwerb von Erzählkompetenz führt Meng ebenso wie Hausendorf/Quasthoff das aktive Verhalten der erwachsenen Interaktionspartner in Erzählsituationen an. Erwachsene fordern in diesen Situationen von den Kindern häufig ein Handeln in der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) im Sinne Vygotskijs ein; dies ist wie unter 2.1.2.1.5 ausgeführt auch für andere Bereiche des Spracherwerbs belegt (vgl. z.B. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 23; Meng u.a. 1991, S. 118f.; Quasthoff 2000, S. 39; Vygotskij 2002).

Koll-Stobbe definiert den Erzählerwerb ähnlich wie Meng als „Erwerb von in einer Sprachkultur konventionalisierten Handlungsmustern und ihren sprachlichen Ausstattungsmöglichkeiten, die den Heranwachsenden befähigen, das internalisierte Erzählmuster situationsunabhängig abzurufen“ (Koll-Stobbe 1989, S. 133).

Sie differenziert darüber hinaus jedoch noch zwischen *Erzählfähigkeit*, die sie mit dem Erwerb der Erzählkompetenz gleichsetzt, und *Erzählfertigkeiten*, die auf der Basis der Erzählfähigkeit erworben werden und individuelle, häufig auch spielerische Variationen

⁹ Erzählen & Zuhören

der erlernten Muster erlauben. Die Erzählfähigkeit wird bei Koll-Stobbe der Erzählsyntax zugeordnet, während die Erzählfertigkeiten als der Erzählsemantik zugehörig klassifiziert werden (vgl. ebd., S. 133).

Wagner postuliert, dass der Erzählerwerb, hier verstanden als Erwerb der Kompetenz, Alltagsgeschichten zu erzählen, zwei Erzählkompetenzen für zwei unterschiedliche Typen von Alltagserzählungen beinhaltet. Er bezieht sich dabei zum einen auf das gemeinsame Erzählen von Geflecht-Erzählungen und zum anderen auf das monologische Erzählen von Höhepunkt-Geschichten (Wagner 1986, S. 152). Seiner Auffassung nach erwerben Kinder zunächst die Fähigkeit, Basissprechakte, hier gleichbedeutend mit Erzählen (O), sprachlich zu realisieren, bevor sie über das dialogische Geflecht-Erzählen die Fähigkeiten des monologischen Erzählens in Höhepunkt-Erzählungen erwerben (vgl. ebd., S. 154).

Das Ziel dieses Erwerbsprozesses ist nach Wagner und Steinsträter die Aneignung der Fähigkeit, ein Ereignis sowohl darstellen als auch bewerten zu können und diese Bewertung dem Zuhörer entsprechend zu vermitteln (vgl. Wagner/Steinsträter 1989, S. 50).

Nelson (1996 & 2007) beschreibt den Erzählerwerb als komplexen Entwicklungsprozess, der kognitive, sozial-kognitive und sprachliche Kompetenzen verbindet. Im Laufe dieses Erwerbsprozesses lässt sich u.a. eine deutliche Veränderung/Umstrukturierung im Bereich der mentalen Repräsentationen des Kindes erkennen, zu deren Auswirkungen die sukzessive Übernahme der Perspektive des Zuhörers und die Entwicklung des auto-biographischen Gedächtnisses gehören (vgl. dazu Kapitel 2.1.2.1.3 zur Entwicklung der mentalen Repräsentationen sowie Tomasello 2002).

Becker schließlich hebt in ihrer Arbeit zusammenfassend hervor, dass die wichtigsten Mechanismen, die dem Erzählerwerb bis zu diesem Zeitpunkt (2001) zugrunde gelegt wurden, die der kognitiven und die der interaktiven Entwicklung sind, welche sie jedoch aus verschiedenen Gründen als ungeeignet für die weitere Arbeit im Forschungsfeld identifiziert (Becker 2011, S. 183ff.). Als Alternative zu den bisherigen Ansätzen stellt sie auf der Grundlage ihrer eigenen Untersuchung einen modifizierten Kriterienkatalog vor, der sieben Faktoren beinhaltet, die die Entwicklung der Erzählfähigkeit in Abhängigkeit von ihrem jeweiligem Stadium beeinflussen, nämlich „Interaktivität“, „didaktische Unterstützung“, „kognitive Determination“, „rhythmische Unterstützung“, „Intertextualität“, „sprachliche Prävalenz“ und „Textmusterwissen“ (ebd., S. 196).

2.1.3 Überblick über Modelle zum Erzählerwerb

Im Folgenden soll ein detaillierter Überblick über verschiedene Modelle zum Erzählerwerb gegeben werden, beginnend mit dem Modell von Labov und Waletzky, das bis heute als Klassiker der Erzählforschung gilt und deshalb hier vorgestellt wird, auch wenn es nicht explizit kindliche Erzählerwerbsprozesse in den Mittelpunkt stellt. Daran anschließend folgen das Bielefelder Modell von Boueke und Schülein, die Untersuchung von Meng sowie das Sequenzmodell von Hausendorf und Quasthoff.

2.1.3.1 Das Modell von Labov und Waletzky

Labov und Waletzky entwickelten ihr Modell, das im Jahre 1967 erstmals im englischsprachigen Original veröffentlicht wurde, mit dem Ziel, die „einfachsten und grundlegendsten narrativen Strukturen im Zusammenhang mit ihrer Ursprungsfunktion“ herauszuarbeiten (Labov/Waletzky 1973, S. 78) und die sogenannte Normalstruktur einer Erzählung zu skizzieren (ebd., S. 79).

Als Datengrundlage für ihr Vorhaben standen ihnen sechshundert Tonbandinterviews aus vier linguistischen Untersuchungen zur Verfügung. Bei diesen mündlichen Erzählprodukten handelte es sich um Alltagserzählungen, deren Inhalt ein dramatisches Erlebnis bildete, bei dem es um Leben und Tod ging (vgl. Boueke/Schülein 1988, S. 389). Die Erzählungen entstanden in zwei verschiedenen sozialen Kontexten, einmal im sogenannten >Auge-in-Auge<-Interview, während dem der Erzähler ausschließlich mit dem Interviewer, der nicht zur primären Gruppe des Erzählers gehörte, sprach und zum anderen in der Interaktion des Erzählers mit seiner Primärgruppe (Labov/Waletzky 1973, S. 80).

Die aufgenommenen Probanden waren zwischen zehn und zweiundsiebzig Jahren alt und keiner von ihnen verfügte über eine höhere Schulbildung, wie bspw. einen High-School-Abschluss (ebd., S. 80/81).

Labov und Waletzky nahmen an, dass die gesammelten Erzählungen einer derart großen Anzahl von unausgebildeten Sprechern es ihnen ermöglichen würden, die „formalen Eigenschaften der Erzählung mit ihrer Funktion in Beziehung zu setzen“ (ebd., S. 78).

Darauf aufbauend wollten sie über die Untersuchung der „erzählerischen Technik vom Kindesalter bis in das Erwachsenenalter“ die Elemente des Erzählens isolieren (ebd., S. 78) und die sogenannte Normalform der Erzählung beschreiben.

Zu diesem Zweck führten sie sowohl eine formale als auch eine funktionale Analyse des Datenmaterials durch. Erstere diente dazu, invariante Struktureinheiten zu isolieren, mittels

der zweiten sollten die referentielle und die evaluative Funktion des Erzählens differenziert untersucht werden (vgl. ebd., S. 79).

Das Hauptaugenmerk der Untersuchung von Labov und Waletzky liegt auf der Beschäftigung mit dem sogenannten „narrativen Teilsatz“¹⁰, da dieser ihrer Auffassung nach die Funktion der Erzählung definiert (vgl. ebd., S. 79f.). Die Grundfrage ihrer Erzählanalyse lautet dementsprechend auch: „Wie lässt sich die Frage der Teilsätze der Erzählung auf die Ereignisfolge, die aus der Erzählung abzuleiten ist, beziehen?“ (ebd., S. 95).

Des Weiteren beschäftigt die beiden Wissenschaftler die Frage, welche Kriterien man an eine Erzählung anlegen muss, um verbindliche Aussagen darüber treffen zu können, ob es sich bei dieser tatsächlich um eine vollständige Erzählung, um Bruchstücke derselben oder sogar um mehrere Erzählungen handelt (vgl. ebd., S. 95).

Labov und Waletzky haben in ihren Untersuchungen die Erzähltexte ausschließlich von der sprachlichen Oberfläche her betrachtet, dementsprechend sind die im Folgenden näher beschriebenen Erzählkategorien auch anhand von Phänomenen an der Textoberfläche definiert (vgl. Boueke/Schüle 1995, S. 26). Die so gewonnenen Segmente wurden in syntaktische und semantische Elemente aufgeteilt (ebd., S. 43) und daraus ergab sich in Abhängigkeit von der temporalen Folge des Erzählens eine Aufspaltung des Begriffes *Teilsatz*, die im Nachstehenden genauer erläutert werden soll (Labov/Waletzky 1973, S. 95).

Nach Labov und Waletzky lassen sich verschiedene Typen von Teilsätzen unterscheiden, nämlich narrative, freie, beigeordnete und eingeschränkte Teilsätze (vgl. ebd., S. 97ff.; Boueke/Schüle 1995, S. 43).

Narrative Teilsätze sind als unabhängige Teilsätze definiert, die wesentlich für die temporale Abfolge einer Erzählung sind (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 97f.) und daher nicht über die sogenannten temporalen Grenzen innerhalb einer Erzählung hinweg verschoben werden können, ohne dass eine Veränderung in der temporalen Abfolge der ursprünglichen semantischen Interpretation stattfinden würde (ebd., S. 104).

Zwei temporal miteinander verknüpfte narrative Teilsätze bilden eine Minimalerzählung (vgl. Becker 2011, S. 24) oder, wie Labov und Waletzky es definieren, „jede beliebige

¹⁰ Eine ausführliche Erläuterung dieses Terminus erfolgt auf der nächsten Seite.

Teilsatzfolge, die zumindest eine temporale Grenze enthält, ist eine Erzählung“ (Labov/Waletzky 1973, S. 105).

Neben den narrativen Teilsätzen gibt es beigeordnete Teilsätze, die ebenfalls in komplexen Beziehungen zur Erzählabfolge stehen. Innerhalb ihrer sogenannten Stellungsmenge können die beigeordneten Teilsätze frei füreinander eingesetzt werden, ohne dass dadurch die temporale Abfolge der Erzählung gestört würde (ebd., S. 99). Darüber hinaus dürfen sie allerdings nicht bewegt werden, da sonst der ursprüngliche Sinn und Ablauf dieser nicht mehr gewährleistet wäre.

Freie Teilsätze stehen dagegen in keiner festgelegten Beziehung zur temporalen Abfolge der Erzählung und können dementsprechend temporal unabhängig an jeder Stelle dieser beliebig eingeordnet werden (vgl. ebd., S. 97ff).

Zwischen den freien und den temporal eingeordneten Teilsätzen stehen schließlich noch die eingeschränkten Teilsätze; diese unterscheiden sich von den genannten vorrangig durch ihre Stellungsmenge innerhalb der Erzählung (Labov/Waletzky 1973, S. 100).

Basierend auf der Untersuchung der Teilsätze und ihrer Differenzierungen haben Labov und Waletzky als Grundform der Erzählung die sogenannte Primärfolge bestimmt. Diese besteht aus einer Abfolge mindestens zweier narrativer Teilsätze nach dem >a-then-b<-Prinzip (ebd., S. 110; Quasthoff 1980, S. 32). Interessanterweise weicht die im Folgenden erläuterte Normalstruktur einer Erzählung von dieser Grundform ab. Diese Differenz liegt in dem evaluativen Charakter des Erzählens begründet, da das bei Labov und Waletzky grundlegende Moment der Evaluation für individuelle Abweichungen von der herausgearbeiteten Primärfolge verantwortlich ist und sie sogar bedingt (Quasthoff 1980, S. 32).

Bevor nun die Gesamtstruktur von Erzählungen (Labov/Waletzky 1973, S. 111) dargestellt wird, soll einmal kurz zusammengefasst werden, von welchen grundlegenden erzähltheoretischen Annahmen Labov und Waletzky, die als erste Wissenschaftler Kategorien für diese Art der Analyse von Erzählungen entwickelten (vgl. Becker 2011, S. 24), ausgingen.

Der Erzählbegriff von Labov und Waletzky ist primär funktional geprägt und beinhaltet demgemäß zwei Funktionen von Sprache, eine referentielle und eine evaluative (vgl. ebd., S. 24). Diese beiden Grundfunktionen des Erzählens stehen einander gleichberechtigt gegenüber (vgl. Boueke/Schüle 1995, S. 47).

Während sich die referentielle Funktion auf die temporale Folge der Ereignisse bezieht (vgl. Becker 2011, S.24) und hier nach Quasthoff (1980) ein direktes Abbildverhältnis

zwischen Ereignisabfolge und Äußerungsabfolge besteht, dient die evaluative Funktion der emotionalen Bewertung des Erzählten (vgl. Dehn 2000, S. 54).

Der Grad der narrativen Einbettung der Evaluation in die Erzählung ist nach Labov und Waletzky als Maßstab für die Fertigkeit der Erzähltechnik zu werten (vgl. Becker 2011, S. 24).

Es ist noch anzuführen, dass es sich bei dem Modell von Labov und Waletzky um ein linear aufgebautes Modell handelt (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 21), in welchem Einteilungen von Erzählungen in lineare Ereignisketten entlang der beschriebenen temporalen Folgen vorgenommen werden (vgl. Becker 2011, S. 24).

Auf dieser Grundlage also haben Labov und Waletzky ihre Gesamtstruktur von Erzählungen – auch Normalstruktur einer Erzählung genannt – entwickelt, die im Folgenden erläutert wird (Labov/Waletzky 1973, S. 111).

Die Annahme, dass das Erzählen einer Geschichte einem bestimmten formalen Muster von Geschehensabläufen folgt, dessen Aufbau sich grob in Anfang, Mitte und Schluss gliedern lässt, ist bereits seit der Antike in rhetorischen Zusammenhängen bekannt und populär gewesen (Boueke/Schülein 1991, S. 20).

Labov und Waletzky differenzieren diese Dreiteilung der Erzählung in ihrem Modell weiter aus in Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung und Coda.

Die Orientierung beinhaltet Informationen für den Zuhörer über Person, Ort, Zeit und Handlungssituation; die Komplikation ist als Darstellung einer Ereignisfolge zu verstehen, die immer durch ein Resultat abgeschlossen wird (Labov/Waletzky 1973, S. 112f.). Die Evaluation ist durch Labov und Waletzky definiert als derjenige Teil der Erzählung, der die Einstellung des Erzählers gegenüber seiner Erzählung anzeigt und die Bedeutsamkeit bestimmter narrativer Einheiten hervorhebt (ebd., S. 118ff). Die Evaluation kann unterschiedlich stark in die narrative Struktur eingebettet sein und irgendwo zwischen „dem am stärksten internen Typ – symbolische Handlung oder Evaluation durch eine dritte Person“ und „dem am stärksten externen Typ – direkte Aussage des Erzählers über seine Gefühle zum Zeitpunkt der Handlung gegenüber dem Zuhörer“ angesiedelt sein (Labov/Waletzky 1973, S. 121f.). Der Teil der Erzählfolge, der auf die Evaluation folgt, wird als Auflösung bezeichnet. Falls die Evaluation das letzte Element einer Erzählung darstellt, können Evaluations- und Auflösungssteil auch zusammenfallen (ebd., S. 122).

Zum Abschluss der Erzählung kann der Erzähler optional durch eine sogenannte Coda die Sprecherperspektive wieder auf den Gegenwartszeitpunkt einstellen (ebd., S. 122).

Labov hat dieser Normalstruktur einer Erzählung später noch den sogenannten optionalen Abstract vorangestellt, der eine kurze Zusammenfassung des zu erwartenden Inhalts für den Zuhörer darstellt (vgl. Becker 2011, S. 24).

2.1.3.2 Das Bielefelder Modell von Boueke und Schülein

Das Bielefelder Modell von Boueke und Schülein steht in der Tradition von Labov und Waletzky und integriert darüber hinaus weitere erzähltheoretische Ansätze, aus denen die beiden Forscher ein eigenes, schematheoretisch orientiertes Modell entwickelt haben (vgl. Boueke/Schülein 1991, S. 25).

Sie stellen an ihr „Modell der globalen Struktur von Geschichten“ den Anspruch, mit diesem sowohl die den Erzähltexten zugrunde liegende globalstrukturelle Normalform als auch deren mentale Repräsentationen im Sinne eines spezifischen kognitiven Schemas abbilden zu können (Boueke/Schülein 1995, S. 74).

Boueke und Schülein legen ihr Hauptaugenmerk bei der Untersuchung der kindlichen Erzählentwicklung daher explizit sowohl auf die Struktur von Texten als auch auf die entsprechenden kognitiven Repräsentationen. Von den bis dato entwickelten Konzepten zur Untersuchung des Erzählerwerbs schien ihnen für ihren Forschungsansatz keines hinreichend geeignet (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 75), da sie neben allen relevanten und kohärenten Ereignissen auch die Erzählwürdigkeit und die emotionale Qualifizierung in den zu untersuchenden Erzähltexten erfassen wollten (vgl. Becker 2011, S. 38). Die Erzählwürdigkeit wird in diesem Zusammenhang als der logische Bruch der zu erwartenden Ereignisse definiert und greift damit Aspekte der von Quasthoff entwickelten Relationsstruktur auf (vgl. ebd., S. 38).

Dasjenige Modell, das sich nach mehreren Erprobungsphasen und damit einhergehenden Modifikationen nach Boueke und Schülein als geeignet für diese Art der Untersuchung von Erzähltexten herausgestellt hat, steht in der „durch Bartlett begründeten Schematheorie, die das kognitiv repräsentierte Wissen über Sachverhalte und Handlungsverläufe, aber auch über Text- oder Diskurstypen zu modellieren versucht“ (Boueke/Schülein 1995, S. 75).

Aus ihrer theoretischen Verwurzelung in der Schematheorie kommen Boueke und Schülein zu der Annahme, dass die komplexe Handlung „Erzählen“ anhand eines hierarchisch organisierten Schemas erfolgt. Das bedeutet, dass der genügend erfahrene Erzähler bei der

Produktion von Erzählungen auf ein entsprechendes Schema zurückgreifen kann und dies auch tut (Boueke/Schülein 1991, S. 20). Der Erwerb der Fähigkeit, eine Geschichte zu erzählen, ist in diesem Zusammenhang also mit dem Erwerb dieses narrativen Schemas gleichzusetzen (vgl. ebd., S. 20).

Boueke und Schülein untersuchten im Rahmen ihrer Arbeit die Erzähltexte von jeweils 32 fünf-, sieben- und neunjährigen Kindern (vgl. Boueke/Schülein 1991, S. 13), die in einer sogenannten Laborsituation (vgl. Knapp 2001, S. 28) anhand von Bildkarten Bilder-geschichten erzählen sollten. Die so elizitierten Geschichten sollten laut Aufgabenstellung möglichst witzig und spannend erzählt werden. Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Kinder einem Intelligenztest unterzogen, um unabhängig von den entsprechenden sozialen Hintergründen Aussagen über ihre kognitiven Fähigkeiten machen zu können (vgl. Becker 2011, S. 39).

Es sollen nun die allgemeinen erzähltheoretischen Voraussetzungen, von denen Boueke und Schülein ausgehen, dargestellt werden.

Die beiden Forscher vertreten grundsätzlich die Auffassung, dass ein Text dann als Geschichte gelten kann, wenn „alle für die Darstellung relevanten Ereignisse darin vorkommen“, „die Linearisierung dieser zu kohärenten Ereignisfolgen erkennbar ist“ und „die Etablierung eines – die Erzählwürdigkeit begründenden – Bruchs der eigentlich zu erwartenden Ereignisverläufe erfolgt ist“ (Boueke/Schülein 1995, S. 75). Darüber hinaus fordern sie, dass die emotionale Qualifizierung der solchermaßen zustande gekommenen Ereignisfolgen gelungen sein muss (ebd., S. 75).

Das aus diesen Annahmen heraus entstandene Geschichtenschema enthält die Konstituenten „Exposition“, „Komplikation“, „Auflösung“ und „affektive Markierungen“, außerdem „Setting“, „Episode“, „Abschluss“ und „Ereignisstruktur-Markierungen“ sowie „Ereignisfolge“ und „Ereignisse“ (ebd., S. 75).

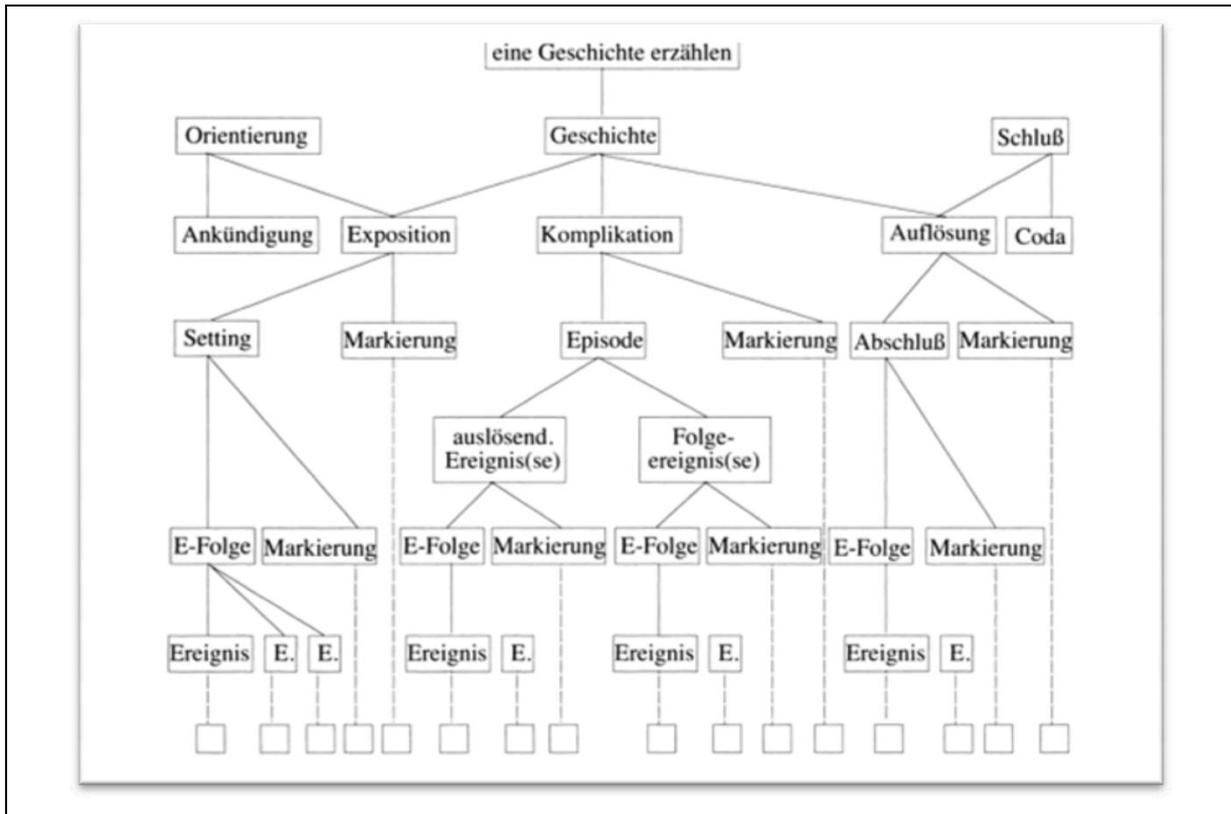


Abbildung 1: Das Bielefelder Geschichtenschema (aus Boueke/Schülein 1995, S. 75)

Liest man das Schema von unten nach oben, so befinden sich auf der ersten Ebene diejenigen Ereignisse, die auf reale Sachverhalte und deren kognitive Repräsentationen verweisen. Diese Ereignisse bilden die Basis der (kognitiven) Geschichte, deren globale Struktur durch das Schema dargestellt wird (ebd., S. 77). Sie werden durch semantische Einheiten ausgedrückt, die jeweils zu einem finiten Verb gehören (ebd., S. 78).

Auf der zweiten Ebene befindet sich eine Reihe beliebig verlängerbarer Ereignisfolgen, da Geschichten nicht dadurch konstituiert sind, dass in ihnen lediglich ein isoliertes Ereignis dargestellt wird, sondern dadurch, dass sie von mehreren aufeinanderfolgenden Ereignissen handeln (vgl. ebd., S. 78).

Die unabdingbare Verknüpfung von Ereignissen zu Ereignisfolgen bedingt, dass aus dem isolierten Nebeneinander der Ereignisse ein zusammenhängendes Nacheinander wird. Dafür müssen z.B. Ereignisse, die gleichzeitig stattgefunden haben, in eine lineare Reihenfolge gebracht werden, was vor allem für jüngere Kinder keineswegs trivial ist (vgl. ebd., S. 78).

Auf der dritten Ebene des Modells erfolgt eine Segmentierung. Dabei werden bestimmte Textabschnitte durch entsprechende sprachliche Mittel, so genannte Ereignisstruktur-Markierungen, auch episodische Markierungen oder E-Markierungen genannt, markiert. Bei

diesen Markierungen kann es sich entweder um Textelemente wie „aber“ und „jedoch“ handeln oder um komplexe semantische Einheiten (vgl. ebd., S. 78).

Das sogenannte Setting entsteht durch eine entsprechende Markierung der eröffnenden Ereignisfolge. Es gibt den situativen Rahmen vor, in dem sich das folgende Geschehen abspielt. Gleichzeitig wird dabei der *normal course of events* umrissen, der durch die anschließend geschilderten Ereignisse durchbrochen wird (Boueke/Schülein 1995, S. 78).

Dieser Bruch und damit die sich hier manifestierende Diskontinuität wiederum werden durch ein oder mehrere auslösende Ereignisse eingeleitet, die entweder das Geschehen, um dessentwillen erzählt wird, darstellen oder dieses zumindest innerhalb der folgenden Ereignisse unmittelbar bedingen (ebd., S. 78). Das auslösende Ereignis und die dadurch hervorgerufenen Folgeereignisse bezeichnen Boueke und Schülein in ihrem Modell als Episode (vgl. ebd., S. 78). In eine Episode können grundsätzlich weitere Episoden eingebettet sein.

Die letzte Konstituente auf dieser Ebene des Modells bildet der Abschluss. Dieser stellt entweder die ursprünglichen Verhältnisse wieder her oder bietet zumindest eine Lösung für den vorherigen Bruch des normalerweise zu erwartenden Geschehensablauf an (ebd., S. 78).

Damit sichergestellt ist, dass die im Vorstehenden beschriebenen Konstituenten Setting, Episode und Abschluss den geforderten narrativen Charakter einer Erzählung aufweisen und nicht einer reinen Sachverhaltsdarstellung entsprechen, muss die kognitive Geschichte auf der nächsten Ebene affektiv markiert werden (vgl. ebd.). Durch diese affektiven Markierungen, die die Emotionalisierung und Strukturierung der jeweiligen Erzählung beinhalten, gelingt es dem Erzähler, den Zuhörer in das Geschehen mit einzubeziehen und es dadurch für ihn lebendig erscheinen zu lassen (vgl. ebd., S. 78). Die affektiv markierten Konstituenten werden in Anlehnung an die gängige Terminologie als Exposition, Komplikation und Auflösung bezeichnet (Boueke/Schülein 1995, S. 78).

Auf der letzten Ebene des Modells finden sich noch die Orientierung und der Schluss, die zwar für die Geschichte relevante Informationen enthalten, trotzdem aber eine eher pragmatische Funktion erfüllen, indem sie den Zuhörer aus der jeweiligen realen Situation heraus- und in die situativen Voraussetzungen des zu erzählenden Geschehens hineinführen und umgekehrt (vgl. ebd., S. 79).

Boueke und Schülein verstehen ihr Modell als Rekonstruktion der globalstrukturellen Normalform einer Geschichte. Trotzdem müssen in konkreten Erzähltexten ihrer Auffassung

nach nicht alle aufgeführten Konstituenten enthalten sein, da das Moment der Unerwartetheit an unterschiedlichen Positionen der Geschichte etabliert sein kann und diese somit nicht immer zwingend der herausgearbeiteten Normalform einer Geschichte folgt (vgl. ebd., S. 79).

Es sollen nun noch die vier möglichen Strukturtypen einer Erzählung, die Boueke und Schülein postulieren, dargestellt und erläutert werden. Diese sind in der Erzählerwerbsforschung durchgängig von zentraler Bedeutung, da die Klassifizierung der Komplexität einer Geschichte angelehnt an diese Strukturtypen erfolgt.

- Bei dem am wenigsten komplexen Typ, der *isolierten* Ereignisdarstellung, stehen die einzelnen Ereignisse inhaltlich unverbunden nebeneinander.
- Der Typ der *linearen* Ereignisdarstellung, der keinen Höhepunkt und auch keine Komplikation aufweist, ist dadurch charakterisiert, dass die einzelnen Ereignisse durch additive, temporale oder kausale Konnektoren gleichwertig miteinander verbunden sind.
- Bei der *strukturierten* Ereignisdarstellung ist zusätzlich mindestens ein Ereignis von den anderen abgehoben und entsprechend markiert. Dies kann z.B. durch „aber“, „plötzlich“ oder „auf einmal“ geschehen.
- Der komplexeste Typ der *narrativ strukturierten* Ereignisdarstellung umfasst zudem noch affektive und evaluative Qualifikationen und enthält mindestens eine Komplikation. (vgl. dazu Becker 2011, S. 90).

Die Problematik, die sich aus dieser Klassifikation ergibt, nämlich die Beschränkung auf Höhepunkterzählungen als einzig mögliche komplexe Erzählungen, wird an anderer Stelle wieder aufgenommen und kritisch diskutiert.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Bielefelder Modell zwar die episodische Grundstruktur derjenigen Modelle beibehält, von denen seine Entwicklung beeinflusst worden ist, zu nennen sind hier etwa die *story grammars* von Rumelhart oder die Relationsstruktur von Quasthoff, dass Boueke und Schülein jedoch darüber hinaus drei entscheidende neue Aspekte in ihre Modellstruktur haben einfließen lassen. In diesem Zusammenhang sind zunächst die bisher strukturell kaum berücksichtigte (vgl. Becker 2011, S. 38) Diskontinuität zwischen Setting und Episode und die damit verbundenen Ereignisstruktur-Markierungen, in denen die Diskontinuität nach Boueke und Schülein ihren sprachlichen Ausdruck findet (Boueke/Schülein 1995, S. 79), zu nennen. Zum anderen

müssen hier die affektiven Markierungen angeführt werden, die durch die mit ihrer Anwendung verbundenen Möglichkeiten der emotionalen Qualifizierung global-struktureller Ereignisse die jeweiligen Modellierungen um den Aspekt der Emotionalität erweitern und damit ein entscheidendes narratives Merkmal modellhaft erfassbar machen (ebd., S. 79).

Als problematisch ist jedoch zu bewerten, dass Boueke und Schüle in ihre Normalform einer Erzählung ausschließlich auf der Grundlage von Bildererzählungen entwickeln, deren Vorgabe mittels entsprechender Bildkarten bereits bestimmte Arten von Erzählungen, in diesem Fall Höhepunkt-Erzählungen, generiert (vgl. Knapp 2001, S. 28).

2.1.3.3 Der Ansatz von Meng – „Kommunikation im Kindergarten“

Meng beschäftigt sich unter dem Aspekt, ob und ab welchem Alter Kinder empirisch nachweisbar mit der Produktion von Äußerungen des Typs „Erzählen“ beginnen, mit dem Erzählen im Kindergarten.

Der komplexe Kommunikationstyp Erzählen & Zuhören, der unter anderem durch eine asymmetrische Verteilung des Rederechts zwischen den jeweiligen Interagierenden gekennzeichnet ist, steht dabei im Zentrum ihrer Untersuchungen (vgl. Meng 1989, S. 12f.) und sie postuliert schon zu Beginn ihrer Arbeit, dass Erzähler und Zuhörer im genannten Kommunikationstyp beide gleichermaßen unverzichtbare Rollen spielen und somit gleichberechtigt untersucht werden müssen (vgl. ebd., S. 13).

Entsprechend dieser Sichtweise führt sie erzählspezifische Aufgaben an, die erfüllt sein müssen, damit ein Kommunikationstyp als dem Typ Erzählen & Zuhören zugehörig klassifiziert werden kann und differenziert diese in erzähler- und zuhörerspezifische Aufgaben (vgl. ebd., S. 13f.).

Soll in einem Dialog bspw. die Darstellung und Rekonstruktion der für eine Geschichte relevanten Ereignisse erfolgen, so ist es die Aufgabe des Erzählers, die entsprechenden Ereignisse darzustellen und sie zu Ereignisketten zu verknüpfen. Der Zuhörer darf während des Erzählens Zuhörersignale geben, um seine Bereitschaft zum weiteren Zuhören zu bekunden. Er kann darüber hinaus in der geschilderten Situation auch Verständnisfragen an den Erzähler richten (vgl. ebd., S. 13f.).

Nach Meng ist der untersuchte Kommunikationstyp als ein „Aufbau gemeinsamen Wissens und gemeinsamer Wertungen“ zu verstehen. Das Alltagsverständnis von Erzählen & Zuhören wird von ihr als Bewertungs- und Orientierungsgrundlage für die Interaktion Erwachsener mit Vorschulkindern definiert (ebd., S. 14f.)

Darauf basierend macht sie in ihrer Untersuchung die Rekonstruktion des Alltagsverständnisses kompetenter Kommunikationspartner von Erzählen und Zuhören zur Grundlage der Analyse kindlicher Erzählleistungen und der Entwicklung der kindlichen Erzählkompetenz (ebd., S. 14).

Die Datengrundlage, auf die sich ihre Erkenntnisse stützen, wurde durch die Beobachtung einer Berliner Kindergartengruppe in zweimal jährlich stattfindenden Intervallen über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg gewonnen (vgl. ebd., S. 15).

Da die in den jeweiligen Beobachtungsintervallen entstandenen Aufnahmen im Sinne einer natürlichen Kommunikation möglichst authentische Situationen abbilden sollten, nahm Meng als teilnehmende Beobachterin an alltäglichen Situationen der Kinder teil, namentlich am Spiel, an den Mahlzeiten, an der Arbeit und an der Körperpflege (vgl. Meng u.a. 1991, S. 25). Die daraus entstandene Längsschnittuntersuchung wurde von der Forscherin wie eine Querschnittsuntersuchung ausgewertet. Sie setzte die Kommunikation der Drei- und Sechsjährigen zueinander in Relation und berücksichtigte dabei nur die Protokolle des ersten und des letzten Beobachtungsintervalls (vgl. ebd., S. 111). Dadurch ist es nicht möglich, auf Grundlage dieser Arbeit die Entwicklung des Erzählens bei einzelnen Kindern darzustellen (vgl. Knapp 2001, S. 30).

Bezogen auf die beiden Fragestellungen, die im Vordergrund von Mengs Analyse stehen, sind solche exemplarischen Einzelfalluntersuchungen allerdings auch nicht notwendig, da sie sich in Form einer Gegenüberstellung mit den jeweiligen altersspezifischen Leistungen der Kinder als Erzähler und Zuhörer beschäftigt und zudem die Rolle der Erzieherin beim Erzählen und Zuhören untersucht (vgl. Meng 1989, S. 16).

Den für ihre Betrachtung geeigneten Analyseansatz hat Meng neben anderem unter Verwendung von Konstituenten aus dem Labov-Waletzky-Modell und unter dem Einfluss textlinguistischer Forschungen entwickelt (vgl. Becker 2011, S. 45).

Sie postuliert eine Dreiteilung der sogenannten Erzähleinheit in eine Einleitungs-, eine Kern- und eine Abschlussphase, die in konkreten Erzähltexten allerdings keineswegs immer vorliegen muss (Meng u.a. 1991, S. 26).

Als Bedingung für das Zustandekommen einer Erzählung¹¹ ist für sie lediglich das Vorhandensein der Kernphase relevant, da diese das Erzählen selbst, also vornehmlich die

¹¹ Es handelt sich hierbei ausschließlich um Erlebniserzählungen.

Darstellung und Rekonstruktion der Ereignisse und eventuelle diesbezügliche kommunikative Handlungen des Zuhörers, beinhaltet (vgl. ebd., S. 26&48).

Die Einleitungsphase, die unter anderem der Rollenverteilung von Erzähler und Zuhörer dient, ist ihrer Auffassung nach in kindlichen Erzählungen ebenso fakultativ wie die Abschlussphase einer Erzählung, während welcher der Zuhörer unter anderem Stellung zu den erzählten Sachverhalten beziehen kann und die grundsätzlich der allgemeinen Beendigung der Kommunikationseinheit dient (ebd., S. 26&102).

Auf Grundlage dieses Verständnisses vom Aufbau einer Erzählung lässt sich hinsichtlich der Frage, ab wann Vorschulkinder frühestens damit beginnen, Erzählungen zu produzieren, die Feststellung treffen, dass bei den untersuchten Kindern im Alter von drei Jahren zwar keine einzige Kommunikationseinheit vom Typ „Erzählen und Zuhören“ auszumachen ist, diese aber durchaus bereits nachweisbare „Keimformen von Erzähleinheiten“ im Sinne ereignisbezogener Mitteilungen produzieren (ebd., S. 111&120).

Offensichtlich beginnt also schon in diesem frühen Alter der Prozess des Erzählerwerbs, anfänglich lediglich verstanden als die Erfüllung der Minimalbedingungen für Erzählungen, wenn man dem Erzählen einen derart weitgefassten Begriff zugrunde legt, wie Meng (1991, 1994) dies tut. Ob diese recht freie Betrachtungsweise des Erzählens der Weiterentwicklung des Forschungsgegenstandes dienlich ist, wird in der einschlägigen Literatur allerdings mitunter angezweifelt (vgl. Becker 2011, S. 46).

2.1.3.4 Das Sequenzmodell von Hausendorf und Quasthoff

Das Sequenzmodell von Hausendorf und Quasthoff (1996) stellt ein Modell zur Darstellung und Beschreibung der kindlichen Erzählentwicklung dar, wobei die Erforschung der Entwicklung von Erzählaktivitäten bei Kindern als Teil einer allgemeinen Diskursanalyse angesehen und dementsprechend behandelt wird (Hausendorf/Quasthoff 1989, S. 89). Hausendorf und Quasthoff fassen Erzählen als interaktiven Prozess auf, an dem alle Beteiligten der Erzählinteraktion regelgeleitet teilhaben und der in seiner Dynamik nur sequentiell zu beschreiben ist (ebd., S. 90). Zudem gehen sie davon aus, dass sich Erzählen in Gesprächen als die „schrittweise Erfüllung erzählspezifischer Bedingungen interaktiver Natur“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 127) beschreiben lässt und „im Sinne der wechselseitigen Sinngebung der Teilnehmer untereinander“ analytisch rekonstruierbar ist (Hausendorf/ Quasthoff 1989, S. 90).

Die Daten für die Untersuchung stammen von je zwanzig fünf-, sieben-, zehn- und 14-jährigen Kindern (vgl. ebd., S. 90), die eine von den Forschern inszenierte Situation, in der Leute von der Uni ihre Apparaturen aufbauen und ein Student dabei aus Versehen einen Kassettenrekorder herunterreißt, miterleben. Der Student möchte den Vorfall gerne vertuschen, um Ärger zu vermeiden, aber eine Kommilitonin verrät ihn beim Professor. Dieser entschärft den Konflikt durch die Feststellung, dass der Kassettenrekorder ohnehin kaputt gewesen wäre (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1989, S. 90f.). Durch das in der Situation auftretende moralische Dilemma und das Teilhaben der Kinder an dieser Komplikation wird die intendierte Erzählwürdigkeit des Vorfalls gewährleistet (vgl. Knapp 2001, S. 29).

Die Kinder wurden zu diesem Geschehen an drei aufeinanderfolgenden Tagen befragt. Die eine Hälfte der Kinder, jeweils zehn pro Altersgruppe, erzählte den inszenierten Vorfall in einer informellen, dem Alltag weitgehend angenäherten Interaktionssituation, während die andere Hälfte der Kinder in einer formellen Situation das Erlebte einer ihnen fremden Versuchsleiterin erzählte (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1989, S. 90).

Durch diese Art der Versuchsdurchführung konnten ein Altersgruppenvergleich, ein Situationsvergleich und ein Tagevergleich auf Grundlage der gewonnenen Daten durchgeführt werden (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 153). Bei dem für die Analyse verwendeten sprachlichen Material handelt es sich ebenso wie bei Labov und Waletzky um Erlebniserzählungen.

Das von Hausendorf und Quasthoff entwickelte Modell setzt sich aus drei ineinandergreifenden Beschreibungsebenen zusammen, den „Jobs“, den „Mitteln“ und den „Formen“ (Boueke/Schüle 1995, S. 49).

Die Jobs oder Aufgaben (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 128) sind auf der höchsten, globalstrukturellen Ebene des Modells angesiedelt und gelten für die gesamte Interaktion der Diskurseinheit *Erzählen*. Ihre Erfüllung ist nach Hausendorf und Quasthoff die Voraussetzung dafür, dass es in einem Gespräch überhaupt zu einer Erzählung kommt (vgl. Boueke/Schüle 1995, S. 49; vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 127; dies. 1989, S. 96).

Die Jobs sind interaktiv konstituiert und fokussieren dementsprechend alle an der Interaktion Beteiligten (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 128).

Der erste der insgesamt fünf Jobs wird als das „Darstellen von Inhalts- und/oder Formrelevanz“ bezeichnet und dient der Vorbereitung des Eintritts in die Diskurseinheit. Dies kann entweder inhaltlich durch die Einführung eines thematischen Bezugsrahmens oder

formal durch die Definition der Diskurssituation geschehen (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 49; Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 136; dies. 1989, S. 98). Durch die Erfüllung des ersten Jobs wird ein entsprechender Rahmen für die anschließende Erzählung etabliert und sichergestellt, dass diese kohärent, also ohne Bruch, an den vorangehenden turn-by-turn-talk angeschlossen wird (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 135).

Der zweite Job, das „Thematisieren“, ist als Umschlagpunkt im Modell zu betrachten, da mit seiner Erledigung ein Zugzwang zum Anschluss einer narrativen Diskurseinheit eindeutig gesetzt wird (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 136).

Daran anschließend folgt der Kernjob der Erzählung, „Elaborieren/Dramatisieren“. Das Elaborieren umfasst die sorgfältige Rekapitulation (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 50) und die übersatzmäßige narrative Entfaltung des thematisierten Ereignisses. Dabei muss der ausgewählte Vorfall bezüglich der Chronologie und der Unvorhersehbarkeit der Ereignisse zumindest rudimentär dargestellt werden (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 137; dies. 1989, S. 100). Das Dramatisieren geht über die notwendige Minimalausstattung narrativer Diskurseinheiten hinaus und bestimmt das Erzählmuster einer szenischen Erzählung. (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 50; Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 137; dies. 1989, S. 100f.).

Der vierte Job, das „Abschließen“, ermöglicht den inhaltlichen Abschluss der Erzählung innerhalb der Erzählwelt (Boueke/Schülein 1995, S. 50; vgl. Hausendorf/Quasthoff 1989, S. 102) und ist der komplementäre Job zum „Thematisieren“; er macht den Übergang von der narrativen Diskurseinheit zurück zum turn-by-turn-talk erwartbar.

Als fünfter und letzter Job ist das „Überleiten“ zu nennen, das den Weg aus der Erzählwelt heraus weist und in die Diskurswelt der Sprechsituation zurückführt (Boueke/Schülein, 1995, S. 50). Die Erfüllung dieses Jobs vermeidet regelhaft den abrupten Übergang in den turn-by-turn-talk der Diskurseinheit (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 138), es kommt also zu keinem Bruch in dieser (ebd., S. 138; dies. 1989, S. 102).

Den komplementären Job zum Überleiten stellt das Darstellen von Inhalts- und/oder Formrelevanz dar (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 50).

Die sequentielle Abfolge der genannten fünf Jobs in der dargestellten Reihenfolge hat dabei nach Hausendorf und Quasthoff den Status einer „allgemeinen, interaktiv hochgradig erwartbaren strukturellen Regularität“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 133).

Die zweite Ebene des Sequenzmodells von Hausendorf und Quasthoff beinhaltet die Mittel. Diese dienen der Abarbeitung der beschriebenen Jobs, die pragmatisch konstituiert sind und

die einzelnen Beteiligten in der Sprecher- beziehungsweise Zuhörerrolle fokussieren (vgl. ebd., S. 128).

Laut den Autoren werden über den Einsatz der spezifischen Mittel der Job-Erledigung die interaktiven Rollen des Erzählers und Zuhörers auf die Interaktionsteilnehmer verteilt (ebd. S. 139). Die jeweiligen Mittel können sich in ihrer Realisation abhängig von dem Ausführenden, seiner Rolle im Diskurs und seinen Eigenschaften, wie etwa dem Alter, individuell stark voneinander unterscheiden (Hausendorf/Quasthoff 1989, S. 96).

Insgesamt lassen sich die Mittel, die als Bindeglied zwischen den Jobs und den noch zu erläuternden sprachlichen Formen stehen (vgl. ebd., S. 109), als „Repräsentationen der Regeln, die auf empirischer Basis für die Generierung von Diskurseinheiten expliziert wurden“, definieren (ebd., S. 106).

Die Mittel zur Darstellung der Inhalts- und/oder Formrelevanz sind häufig zuhöreertypisch und bauen die Inhaltsrelevanz durch Fragen nach dem temporalen, personalen und lokalen Umfeld des Vorfalls auf. Formrelevanz wird dagegen durch die Aufforderung, die Textsorte „Erzählen“ zu realisieren, hergestellt (vgl. Boueke/Schüle in 1995, S. 50).

Bei den Mitteln des Thematisierens hingegen steht die Etablierung von Ereignis- und Erlebnisqualität im Vordergrund (Boueke/Schüle in 1995, S. 50; Hausendorf/Quasthoff, 1996, S. 142). Erstere ist zu verstehen als die Ausgrenzung eines Geschehens aus der Vergangenheit als wenigstens minimal ungewöhnlich. Die Etablierung der Erlebnisqualität meint das Evaluieren dieses Geschehens (ebd., S. 50).

Die Thematisierung kann erst nach der vollständigen Darstellung von Ereignis- und Erlebnisqualität als abgeschlossen angesehen werden (Hausendorf/Quasthoff 1989, S. 99).

Die Mittel des Elaborierens gehen zurück auf die von Quasthoff (1980) entwickelte Relationsstruktur, ein narratives Strukturmodell, das ähnlich den Geschichtengrammatiken kognitive Adäquatheit beansprucht und dessen Hauptinteresse auf der Produktion von Texten liegt (vgl. Boueke/Schüle in 1995, S. 73; Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 143; dies. 1989, S. 100). Das zentrale Merkmal konversationeller Erzählungen in diesem Modell ist als Ungewöhnlichkeit des erzählten Geschehens, hier „Planbruch“ genannt, definiert. Es kommt dabei zu einem Bruch gegenüber dem normalerweise zu erwartenden Geschehensablauf und dieser Kontrast, die Gegensatzrelation zwischen Plan und Planbruch, wird als zentraler Knoten der Relationsstruktur angenommen (Quasthoff 1980, S.57ff.).

Bei den Mitteln des Elaborierens werden die einzelnen Erzählkomponenten unter dem Aspekt dieses Planbruchs in Beziehung zueinander gesetzt. Das führt zu einer hierarchischen (vgl. Knapp 2001 zur kritischen Betrachtung) Anordnung von Erzählkategorien entsprechend ihres gedächtnispsychologischen Stellenwerts (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 50).

Die Mittel des Dramatisierens, die ebenfalls in ein globales Muster im Sinne der Relationsstruktur eingebunden sein müssen, dienen dazu, dem Zuhörer durch die Versprachlichung einer bestimmten Perspektive ein Gefühl des Dabeiseins zu vermitteln (vgl. ebd., S. 50; Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 145; dies. 1989, S. 101). Dadurch wird wiederum an die Etablierung von Ereignisqualität angeknüpft (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 51).

Die Mittel des Abschließens können je nach Perspektive variieren: So kann auf Seiten des Erzählers bspw. eine Darstellung der Gesamtergebnisse des Vorfalls erfolgen, während beim Zuhörer etwa Fragen nach der Vollständigkeit des Gehörten auftreten können (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 51; Hausendorf/Quasthoff 1989, S. 102). Auch beidseitiges Schweigen als Zeichen des Abschlusses ist ein zulässiges Mittel, nicht nur des Abschließens, sondern auch des Überleitens, was aber ebenso durch Äußerungen verschiedener Art erfolgen kann (Boueke/Schülein 1995, S. 51; Hausendorf/Quasthoff, 1996, S. 146; dies. 1989, S. 103).

Die dritte und letzte Ebene des Sequenzmodells beinhaltet die Formen. Formen bezeichnen in diesem Zusammenhang die Realisierung der Mittel auf der lexikalisch-syntaktischen Textebene; ihre Fokussierung auf Sprecher und Zuhörer erfolgt getrennt (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 128).

Das Sequenzmodell von Hausendorf und Quasthoff dient der Rekonstruktion von regelhaften Mustern der Erwachsenen-Kind-Interaktion, die in Abhängigkeit vom Alter des beteiligten Kindes differieren (Quasthoff 2000, S. 39). Das Modell ermöglicht es somit unter anderem, Diskursstrukturen entweder als interaktiv gemeinsam erzeugte Erzählprodukte von Erzähler und Zuhörer zu analysieren oder den Anteil des Kindes jeweils herausgelöst zu betrachten. Darüber hinaus lassen sich mit Hilfe des Modells interaktive und kognitive Strukturen aufeinander bezogen beschreiben (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 148).

2.1.4 Untersuchungen zum Erzählerwerb

Im Folgenden werden nun anschließend an die Modelle noch zwei empirische Untersuchungen zum Erzählerwerb im (Vor)Schulalter vorgestellt.

2.1.4.1 Die Untersuchung von Becker zum narrativen Erwerb bei Kindern

Tabea Becker untersucht in ihrer 2001 veröffentlichten Dissertation „Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten unter Berücksichtigung der Erzählform“ Erzählerwerbsprozesse erstmals differenziert nach Erlebnis-, Phantasie-, Bilder- und Nacherzählung und geht dabei von einem Erzählerwerbsbegriff aus, der die Aneignung von Erzählkompetenz als Entwicklung immer komplexer werdender sprachlicher Strukturen versteht (vgl. Becker 2011, S. 6). Die Zielsetzung ihrer Arbeit beinhaltet dementsprechend die detaillierte Beschreibung und den Vergleich der Entwicklung narrativer Strukturen bezogen auf die jeweiligen Erzählformen.

Becker untersucht dazu die Erzählungen von insgesamt 55 Kindern im Alter von fünf, sieben und neun Jahren (vgl. ebd., S. 73). Alle Kinder stammen aus der „Unterschicht“ und der unteren Mittelschicht - die Einordnung erfolgte dabei auf Grundlage der elterlichen Berufe - und mussten bestimmte Bedingungen erfüllen, um für die Untersuchung ausgewählt zu werden (Becker 2011, S. 68). So musste das jeweilige Kind u.a. über einen normalen Entwicklungsstand verfügen, d.h. es durfte weder eine Behinderung noch eine extreme Verhaltensauffälligkeit zeigen, es musste Deutsch als Muttersprache haben und es musste gerne an der Untersuchung teilnehmen wollen (vgl. ebd., S. 68f.).

Da Becker im Hinblick auf die interaktionistische Konzeption von Erzählen einen möglichst natürlichen kommunikativen Kontext anstrebte, durften alle Kinder jeweils ein anderes Kind ihrer Wahl als Kommunikationspartner in die Aufnahmesituation mit hineinnehmen (ebd., S. 70). Becker selber hatte sich im Vorfeld der Untersuchung bei einigen informellen Besuchen den Kindern vorgestellt und sich mit ihnen vertraut gemacht, damit diese sie als Versuchsleiterin bereits kannten und nicht als Fremde betrachteten. Dies war nötig, da es sonst möglicherweise zu einer Verfälschung der Versuchsergebnisse gekommen wäre, wenn die Kinder während des Erzählens durch eine ihnen unbekannte Person eingeschüchtert oder irritiert worden wären (vgl. dazu Steinsträter/Wagner 1989).

In der Aufnahmesituation sollten die Kinder jeweils eine Bilder-, eine Phantasie-, eine Erlebnis- und eine Nacherzählung produzieren. Die hier angeführte Reihenfolge entspricht der tatsächlich durchgeführten und ist didaktisch sowie organisatorisch bedingt (vgl. Becker 2011, S. 70).

Von besonderer Bedeutung ist nach Becker die Auswahl derjenigen Materialien, auf deren Grundlage die Kinder ihre Erzählungen gestalten sollten (z.B. Bilderbücher), da der

ausschließliche Gegenstand ihrer Untersuchung die Textproduktionsprozesse und -fähigkeiten sein sollten. Diese Beschränkung setzt voraus, dass die Textinhalte vollständig rezipiert und kognitiv verarbeitet werden müssen. Gerade bei Bildergeschichten ist dieser Aspekt relevant; er betrifft vor allem die jüngeren Kinder der Untersuchung. (vgl. ebd., S. 67f.).

Bevor methodisch näher auf die Analyse der so erhobenen Daten eingegangen wird, sollen im Folgenden zunächst die erzähltheoretischen Grundlagen, auf die sich Becker stützt, dargestellt und erläutert werden.

Sie postuliert einen Erzählbegriff, der die Annahme beinhaltet, dass Erzählen stets eine kommunikative Funktion besitzt und jede Erzählung somit in eine konkrete kommunikative Situation eingebettet sein muss (vgl. ebd., S. 59). Zudem geht sie davon aus, dass Erzählungen kognitive Schemata zugrunde liegen, mit deren Hilfe sie in der kommunikativen Situation konstruiert werden (ebd., S. 59). Allerdings versteht sie die kognitiven Prozesse, die mit dem Rezeptionsprozess verbunden sind, als unabhängig von der narrativen Konstruktion und somit als irrelevant für die Analyse von Erzähltexten, außer sie wirken sich direkt auf die Textproduktion aus, wie dies zum Beispiel bei der Bildergeschichte der Fall ist (ebd., S. 59).

Die Forscherin hebt hervor, dass das Erzählen nach Bergmann und Luckmann (1995) zu den rekonstruktiven Gattungen der Sprache gehört. Erlebnisse oder Sachverhalte werden beim Erzählen sprachlich rekonstruiert, bleiben also nicht an Raum und Zeit gebunden, sondern können sprachlich tradiert werden. Die unterschiedlichen Formen und Arten, die beim Erzählen als verschiedene narrativ strukturierte Sachverhalte rekonstruiert werden, werden als Erzählformen bezeichnet (vgl. Becker 2011, S. 59).

Becker folgt in ihrer Arbeit der Unterteilung in die vier Erzählformen Phantasieerzählung, Erlebniserzählung, Bildererzählung und Nacherzählung und stellt die Hypothese auf, dass die individuellen Erzählfähigkeiten in Abhängigkeit von der jeweiligen Erzählform variieren.

Die Klassifizierung der einzelnen Erzählungen erfolgt in Abhängigkeit davon, ob es sich um primäre Produktionen handelt, die ein konzeptuell und sprachlich unabhängiges Produkt des Sprechers darstellen und ohne unmittelbaren Erzählreiz oder direkte Vorlage entstehen, oder ob es sich um die Reproduktion einer narrativ strukturierten Vorlage handelt (ebd., S. 59ff.). Während bei ersterer abhängig davon, ob es sich um reale oder fiktive Textinhalte handelt, entweder eine Erlebnis- oder eine Phantasieerzählung produziert wird, entstehen bei

der Reproduktion Bilder- oder Nacherzählungen (ebd., S. 59ff.; allerdings stellt sich hier die Frage, inwieweit eine Bildfolge einer *narrativ* strukturierten Vorlage entspricht). Die Vorlagen für Bildererzählungen werden dabei visuell präsentiert, diejenigen für Nacherzählungen auditiv; es sind jedoch bei letzterer auch Mischformen möglich, z.B. Bilderbücher (vgl. ebd.).

Die einzelnen Erzählformen konstituieren sich nach Becker aus der Integration der Dimension der Gattungen und des Erzählanlasses (ebd., S. 65), wobei die Erlebniserzählung mit ihrem rekonstruktiven Charakter sowie die Phantasieerzählung mit ihrer konstruktiv-kreativen Komponente als Erzählgattungen verstanden werden, die visuell abstrahierende Bildergeschichte und die sprachlich reproduktive Nacherzählung hingegen als Erzählanlässe (vgl. ebd., S. 66). Als wichtiges Unterscheidungskriterium benennt sie in diesem Zusammenhang die Differenzierung der Unterformen. Während diese bei den reproduktiven Formen durch das objektivierbare Kriterium der Stimuli erfolgt und die so elizitierten Erzählungen zunächst vorrangig als Bewältigung der mit der jeweiligen Erzählform verbundenen kognitiven Leistungen betrachtet werden können, muss bei den primärproduktiven Formen der Erzähler selber die Zuordnung zu einer der beiden Erzählformen vornehmen. Dies setzt nach Becker die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion voraus. Sie weist allerdings darauf hin, dass genau diese Fähigkeit zur Differenzierung der beiden Ebenen ebenfalls mit der kognitiven Entwicklung des Kindes zusammenhängt (ebd., S. 65).

Zusammengefasst ergeben sich daraus für den Begriff der Erzählfähigkeiten einige Konsequenzen, die gleichzeitig Beckers Hypothesen darstellen (im Folgenden vgl. Becker, 2011, S. 65). So nimmt sie an, dass die Gattungszugehörigkeit die Textproduktion in wesentlichen Aspekten steuert und sprachliche sowie soziokulturelle Muster ebenfalls Einfluss auf die einzelnen Gattungstypen nehmen. Gattungsspezifische Strukturen sollen sich zudem nach einem bestimmten Muster mit den entsprechenden Entwicklungsstadien entwickeln. Des Weiteren postuliert sie, dass bestimmte Erzählanlässe in Abhängigkeit von der jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstufe bestimmte Erzählstrukturen bedingen.

Auf Grundlage dieser Annahmen hat Becker ein Modell zur Analyse narrativer Texte entwickelt, das die Beschreibung struktureller Aspekte und sprachlicher Formen von Erzähltexten integrieren soll, um so diese beiden ihres Erachtens wichtigsten Ebenen eines Erzähltextes zu erfassen (vgl. ebd., S. 66&89). Dieses Modell basiert auf dem schematheoretischen Modell von Boueke/Schüle, das von ihr unter Einbezug anderer

Studien zum Erzählen, vorrangig solcher, die eine andere Erzählform als die der Bildererzählung untersuchen, in einigen Aspekten modifiziert wurde.

Die Untersuchungskategorien beinhalten dementsprechend zum einen Aspekte der strukturbezogenen Auswertung, zu der sowohl die Untersuchung der affektiven Mittel als auch die der narrativen Struktur gehören, und zum anderen die Kategorien der formenbezogenen Analyse, welche Kohäsion, die Einführung der Aktanten und rhythmische Elemente einschließen. Zusätzlich wird in den einzelnen Erzählungen noch die interaktive Konstituierung untersucht, so dass dieser Aspekt des Erzählens unter Erwerbsgesichtspunkten ebenfalls berücksichtigt werden kann.

An den bis dato etablierten Modellen zum Erzählerwerb kritisiert sie im Zusammenhang ihrer Untersuchungsfrage, dass keines von diesen eine textsortenbezogene Konzeption vorweisen kann und somit in bisherigen Untersuchungen stets unberücksichtigt blieb, welche Art von narrativem Text die jeweilige Datengrundlage bildete (vgl. Becker 2011, S. 6). Dadurch würden kognitive und interaktive Variablen, die den Erzähltypus bestimmen, ignoriert und die Ergebnisse der Untersuchungen zum Erzählerwerb könnten lediglich als text- und kontextabhängige Momentaufnahmen verstanden werden (vgl. ebd.).

Insgesamt strebt Becker für ihre Analyse narrativer Strukturen ein Modell an, das „in der Lage ist, sowohl die besonderen Merkmale der einzelnen Erzählformen zu erfassen als auch durch Allgemeingültigkeit einen Vergleich zu ermöglichen“ (ebd., S. 89). Um dies zu erreichen, soll zuerst die Anwendung möglichst allgemeiner Kategorien erfolgen, um strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Erzählformen zu erfassen. In einem zweiten Schritt sollen dann speziellere Aspekte berücksichtigt werden, um dadurch allgemeingültige Erzählstrukturen von erzählformenspezifischen Strukturen unterscheiden und isolieren zu können (vgl. ebd., S. 89ff.).

2.1.4.2 Das Flensburger Projekt zum Erzählen und Rollenspiel

Andresen und Schmidt (2010) haben im Rahmen des Flensburger Projekts „Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive für den Kindergarten“ die sprachlichen Fähigkeiten vier- bis sechsjähriger Kinder beim Erzählen und Rollenspiel untersucht und verglichen sowie darauf aufbauend eine erwerbsorientierte sprachpädagogische Förderkonzeption für den Elementarbereich erarbeitet und erprobt (vgl. dazu Kapitel 5.2.1.3).

Zu Beginn des Projekts lagen zum Erzählen von Vierjährigen keine nach Erzählformen (vgl. Becker 2011) differenzierten Daten vor. Die jüngste von Becker untersuchte Probandengruppe waren fünfjährige Kinder. Da sich aber - wie in Kapitel 2.1.2.1 ausführlich dargestellt - bereits vor dem fünften Lebensjahr starke Veränderungen in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Kindern vollziehen, wurden in Flensburg als jüngste Probanden Vierjährige ausgewählt.

Zur besseren Übersicht über die einzelnen Aufnahmephasen werden diese im Folgenden tabellarisch dargestellt.

Zeitraum	Inhalt	Beteiligte
November 2006 bis Frühsommer 2007	Sprachaufnahmen Erzählen und Rollenspiel	26 vierjährige Kinder (Gruppe I_I)
Frühjahr 2008	Sprachaufnahmen Erzählen und Rollenspiel	7 fünfjährige Kinder aus Gruppe I_I (Gruppe I_II); 8 vierjährige Kinder (Gruppe II)
Dezember 2008 bis Frühjahr 2009	Sprachaufnahmen Erzählen und Rollenspiel	7 sechsjährige Kinder aus Gruppe I_II; 7 weitere sechsjährige Kinder aus Gruppe I_I; Gruppe II

**Tabelle 1: Überblick über die Aufnahmephasen – Erzählen & Rollenspiel
(Andresen/Schmidt 2010, S. 3)**

Insgesamt wurden 26 Kinder (17 Jungen, 9 Mädchen) im Alter zwischen 3;8 und 4;6 Jahren aus fünf Flensburger Kindergärten an bis zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten in verschiedenen Erzählsituationen und im Rollenspiel aufgenommen, um Aussagen über die sprachlichen Fähigkeiten dieser Altersgruppen beim Erzählen treffen zu können und die Forschungsergebnisse zum Rollenspiel weiter auszudifferenzieren. Erzählen wurde dabei in Anlehnung an Becker (2011) in Phantasieerzählung (die Kinder erzählen eine ausgedachte Geschichte), Erlebniserzählung (die Kinder erzählen etwas Selbsterlebtes) und Nacherzählung (die Kinder erzählen die Handlung eines zuvor gründlich erarbeiteten Bilderbuchs nach) differenziert. Die Erzählform der Bildererzählung (die Kinder sollen anhand einer Bildergeschichte eine Erzählung produzieren) wurde in der Untersuchung nicht berücksichtigt, da Becker in ihrer Untersuchung zeigen konnte, dass Kinder bei der Produktion von Bildererzählungen aufgrund der spezifischen kognitiven Anforderungen wie etwa der Abstraktion von einzelnen Bildern hin zu einer komplexen Handlungsfolge in ihren narrativen Fähigkeiten weit hinter den übrigen Erzählformen zurückbleiben (vgl.

Becker 2011, S. 177f.). Somit stellt die Bildererzählung kein probates Mittel zur Untersuchung der Erzählfähigkeiten von Kindern dar (vgl. auch Haueis 1999, S. 11).

Grundsätzlich wurden ebenso wie in Beckers Untersuchung alle Kinder dahingehend ausgewählt, dass sie keine diagnostizierte Sprachstörung aufweisen durften und Deutsch als Muttersprache hatten. Diese Einschränkungen wurden deshalb gemacht, da im Rahmen des Flensburger Projekts zunächst - u.a. als Grundlage für zukünftige Arbeiten - untersucht werden sollte, über welche narrativen Fähigkeiten einsprachige vierjährige Kinder mit ungestörter sprachlicher Entwicklung verfügen. Aus diesem Grund standen Erwerbsverläufe ohne den Faktor Mehrsprachigkeit im Fokus, da andernfalls die Voraussetzungen bei den Kindern für eine erste Bestandsaufnahme der Erzählfähigkeiten Vierjähriger zu heterogen gewesen wären.

Um möglichst authentisches Sprachmaterial zu erhalten, ging den Aufnahmen eine relativ lange Phase der teilnehmenden Beobachtung im Kindergartenalltag voraus (vgl. dazu Steinsträter & Wagner 1989). Die Projektmitarbeiterin wurde den Kindern dadurch vertraut und konnte in der Aufnahmesituation jeweils einschätzen, ob sich die Kinder von ihrem sonst gezeigten Verhalten abweichend verhielten. Die Aufnahmen wurden in den einzelnen Kindergärten während der regulären Kindergartenzeiten jeweils in einem separaten Raum, der den Kindern bekannt war, durchgeführt und die meisten Kinder nahmen mit großer Freude an den Aufnahmen teil. Um zu gewährleisten, dass jedes Kind in der Erzählsituation bei Bedarf nicht nur mit der Erwachsenen, sondern auch mit einem gleichaltrigen Interaktionspartner agieren konnte, wurde ebenso wie in Beckers Untersuchung auch im Flensburger Projekt neben dem Versuchskind stets noch ein weiteres Kind in die Situation mit hineingenommen (zu weiteren Details der Aufnahmesituation vgl. Andresen/Schmidt 2010, S. 4f.).

Die einzelnen Sprechhandlungssituationen wurden unter Berücksichtigung einiger zentraler Punkte individuell auf das jeweilige Kind abgestimmt angebahnt. Zur Anregung einer Phantasieerzählung, die bei allen Kindern die erste Aufnahmesituation darstellte, wurde den Vierjährigen mündlich ein für die Kinder attraktiver und spannender Geschichtenanfang mit einer Hexe und einem Zauberer präsentiert, anschließend wurden sie gebeten, diese Geschichte weiter zu erzählen (vgl. dazu Anhang 1). Es zeigte sich bald, dass viele Kinder auf den beschriebenen Stimulus zwar eher verhalten reagierten, während der weiteren Aufnahmen aber begannen, von sich aus Phantasieerzählungen mit selbstgewähltem Inhalt zu produzieren. Die älteren Kinder wurden deshalb nur noch aufgefordert, eine thematisch freie

ausgedachte Geschichte oder eine „Quatschgeschichte“ (von den Kindern häufig verwendeter Begriff für eine Phantasieerzählung) zu erzählen. Wenn die Kinder auf diese Bitte hin nicht mit dem Erzählen einer Phantasieerzählung begannen, wurde ihnen entweder erneut ein für sie attraktiver Geschichtenanfang präsentiert oder sie bekamen einen thematischen Rahmen mit einigen typischen Elementen eines gerade in der Kita populären Themas wie z. B. *Piraten* oder *Ritter, Drachen & Prinzessin* als Ausgangspunkt für ihre Erzählung angeboten (vgl. dazu auch Andresen/Schmidt 2010, S. 4ff.).

Um die Kinder zum Erzählen einer Erlebniserzählung zu motivieren, fragte die erwachsene Interaktionspartnerin nach einem „richtig aufregenden“ Erlebnis und gab als mögliche Beispiele den schönsten Geburtstag oder einen spannenden Urlaub an, wenn die Kinder nicht von sich aus begannen, etwas Selbsterlebtes zu erzählen (vgl. dazu ebd.).

Die Nacherzählung wurde durch mehrmaliges Vorlesen und ausführliches Besprechen desjenigen Bilderbuches vorbereitet, das nacherzählt werden sollte¹².

Wenn ein Kind in der Aufnahmesituation selbstständig eine andere als die intendierte Erzählform produzierte, erfolgte keine Intervention (Andresen/Schmidt 2010, S. 5).

Da während der Aufnahmen stets Alltagssituationen angestrebt wurden, in denen die Kinder eigenmotivierte Erzählungen produzieren sollten, wurde auf standardisierte Erhebungssituationen mit experimentellem Charakter verzichtet.

Die Datenanalyse erfolgt in Anlehnung an Becker (2011) aus Gründen der Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungen ebenfalls nach den Kriterien *Länge der Erzählungen*, *Textstruktur*, *interaktive Konstituierung (Höreraktivitäten)* und *sprachliche Form* – dazu gehören *Einführung der Aktanten*, der *angemessene bzw. unangemessene Gebrauch von Pronomina* sowie die *Verwendung von Temporal- und Lokaladverbien*.

Zusätzlich wird die *Markierung des realen bzw. fiktiven Charakters des Erzählten* untersucht. Diese letzte Kategorie kommt bei Becker nicht vor; sie dient im Flensburger Projekt aber als Vergleichskategorie zu der bei der Analyse der Rollenspiele erhobenen Kategorie der Metakommunikation (vgl. dazu Andresen/Schmidt 2010, S. 12).

¹² Es handelte sich dabei bei den Vierjährigen um das Buch „Tomte und der Fuchs“ von Astrid Lindgren; die Fünfjährigen sollten „Kleiner, schrecklicher Dache“ von Lieve Baeten nacherzählen. Den Sechsjährigen diente zunächst „Käpten Knitterbart auf der Schatzinsel“ von Cornelia Funke als Vorlage, da dieses Buch jedoch nicht gut angenommen wurde, entschied sich die Projektmitarbeiterin, stattdessen das Buch „Didi Bonbon“ von Olga Lecaye zu verwenden.

2.2 Erzählerwerb bei Vorschulkindern – Empirische Ergebnisse verschiedener Studien

Nach der Vorstellung der verschiedenen Modelle und Untersuchungen zum Erzählerwerb des Kindes sollen nun die bislang vorliegenden empirischen Ergebnisse zum Erzählerwerb deutschsprachiger Vorschulkindern nach Erzählformen differenziert dargestellt und verglichen werden.

2.2.1 Bildererzählung

Boueke und Schülein, die in ihrer Untersuchung zum Erzählerwerb von Kindern ausschließlich Bildererzählungen berücksichtigen, entwickeln auf der Grundlage ihrer Ergebnisse die These, dass sich Vorschulkinder unter Erwerbsgesichtspunkten offensichtlich in einer Phase des Übergangs befinden, in der sich u.a. die für die Produktion narrativer Texte genutzten Strukturtypen der narrativen Ereignisdarstellung verändern (vgl. Boueke/Schülein 1995, S. 180).

Als Beleg hierfür führen sie an, dass in der Altersgruppe der Vorschulkinder zwei narrative Strukturtypen das sprachliche Material gleichberechtigt dominieren. Dies ist zum einen der Typ der isolierten Ereignisdarstellung und zum anderen der nächstkomplexere Strukturtyp der linearen Ereignisdarstellung (vgl. ebd., S. 178ff.). Aufbauend auf diesem Ergebnis arbeiten Boueke und Schülein hinsichtlich des Gebrauchs von sprachlichen Mitteln bei fünfjährigen Kindern unter anderem heraus, dass die korrekte Einführung der Aktanten in die Bildererzählung erst knapp der Hälfte aller Probanden dieser Altersgruppe gelingt.

Bezüglich der Fortsetzung von Referenz stellen sie sogar eine überwiegend deiktische beziehungsweise stimulusorientierte Verwendungsweise der sprachlichen Formen fest und auch die von den Vorschulkindern in den Geschichten eingesetzten Konnektoren sind überwiegend deiktischer Art¹³.

Die Analyseergebnisse zu Aspekten der Textkonstitution zeigen insgesamt, dass Fünfjährige zwischen dem Gebrauch adäquater und inadäquater sprachlicher Formen hin und her schwanken, eine Beobachtung, die Boueke und Schülein als weitere Bestätigung ihrer eingangs angeführten These einer Übergangsphase ansehen (vgl. Boueke/Schülein, 1995, S. 180).

¹³ An dieser Stelle ist anzumerken, dass die sprachliche Realisierung der Bildergeschichte durch den dargebotenen visuellen Stimulus in Form von Bildkarten eine extralinguistische, also deiktische Form der Erzählung regelrecht provoziert.

Zusammenfassend halten die Forscher fest, dass fünfjährige Kinder in ihren sprachlichen Fähigkeiten offenbar sogar noch hinter ihren kognitiv-strukturierenden Aktivitäten zurückbleiben, da Kinder dieser Altersgruppe vor allem bei der Referenzfortsetzung und den Konnektoren die deiktische Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel bevorzugen und dadurch häufig isolierte Texte produzieren, obwohl sie offensichtlich grundsätzlich bereits dazu in der Lage sind, linear strukturierte Geschichten zu erzählen (ebd., S. 180).

Boueke und Schülein entwickeln auf der Grundlage ihrer Analyseergebnisse die Hypothese, dass Vorschulkinder lediglich einen rudimentären Teil der für das Erzählen notwendigen Strukturen erworben haben und dementsprechende Defizite in der Produktion und Gestaltung ihrer Erzähltexte aufweisen.

Becker (2011) kommt in ihrer Untersuchung ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Fünfjährige ausschließlich isolierte und linear strukturierte Bildererzählungen produzieren, dabei überwiegt der Typ der isolierten Ereignisdarstellung leicht (ebd., S. 116). Auch die angemessene Einführung der Aktanten gelingt den Vorschulkindern bei dieser Erzählform überwiegend noch nicht.

Sie hebt hervor, dass in diesem Alter die Bildergeschichte zwar die einzige Erzählform ist, bei der selbstständiges Erzählen, also Erzählen ohne Unterstützung durch den erwachsenen Interaktionspartner stattfindet, führt das von ihr beobachtete schlechte Abschneiden der Fünfjährigen in den Bereichen Kohäsion und narrative Struktur unter anderem aber genau auf diesen Aspekt der mangelnden interaktiven Unterstützung von Seiten der Interaktionspartner in der Erzählsituation zurück (Becker 2005, S. 187f.).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Kinder in Beckers Material vorwiegend die extralinguistische Referenz gebrauchen, obwohl sie, wie in den folgenden Subkapiteln beschrieben, durchaus bereits zu intralinguistischer Referenz in der Lage sind und diese in den produktiven Erzählformen auch einsetzen (im Vorstehenden vgl. ebd., S. 188).

Beckers Ergebnisse zu Bildererzählungen entsprechen also im Wesentlichen denen von Boueke und Schülein, allerdings deutet sie diese vor dem Hintergrund ihres erzählformenspezifischen Erwerbsansatzes anders als die beiden Schematheoretiker. So weist Becker ausdrücklich darauf hin, dass bei der Produktion von Bildererzählungen höhere kognitive Anforderungen an die Kinder gestellt werden als bei den übrigen Erzählformen, da die Kinder hier zunächst von einer Bildfolge hin zu einer Handlungsfolge abstrahieren müssen,

bevor sie diese versprachlichen können und dabei im Vorschulalter häufig eine Bildbeschreibung statt einer Geschichte produzieren (ebd., S.178).

So erklärt sie auch die auf den ersten Blick noch sehr wenig entwickelten Erzählfähigkeiten von Vorschulkindern bei dieser Erzählform, die sich bis in das Schulalter hinein im Vergleich zu den anderen Erzählformen um bis zu eine Altersgruppe verzögert entwickelt.

2.2.2 Nacherzählung

Die Nacherzählungen¹⁴ stellen in Beckers Material die mit Abstand längsten Erzählungen der Fünfjährigen dar und weisen zudem im Erzählformenvergleich die meisten affektiven Mittel auf, v.a. der Vorlage entsprechende wörtliche Rede. Auch der Gebrauch von rhythmischen Elementen ist in den Nacherzählungen fünfjähriger Kinder im Vergleich zu den anderen Erzählformen überdurchschnittlich häufig zu beobachten. (Becker 2011, S. 181).

Die Einführung der Aktanten erfolgt in dieser Altersgruppe überwiegend angemessen, Höreraktivitäten kommen nur selten vor. Erzählstrukturell überwiegt der Typ der linearen Ereignisdarstellung, es kommen aber auch isolierte und strukturierte Erzählungen vor (ebd., S. 116f.).

Bisherige Ergebnisse aus dem Flensburger Projekt zur Nacherzählung bei Vorschulkindern lassen begründet vermuten, dass die zu reproduzierende Vorlage großen Einfluss auf die Erzählungen der Kinder hat. Des Weiteren ist es für das Erzählprodukt von Bedeutung, ob die Kinder bspw. ein Bilderbuch mit oder ohne Bildunterstützung nacherzählen, da sich die Erzählungen dabei im Hinblick auf Länge, Struktur und Kohäsion mitunter stark unterscheiden (Andresen/Schmidt 2010; vgl. auch Glißmann 2010).

2.2.3 Erlebniserzählung

Hausendorf und Quasthoff (1996) definieren in ihrer Untersuchung zu Erlebniserzählungen die Erzählfähigkeiten fünfjähriger Erzähler über den Grad, zu dem diese das von ihnen entwickelte Sequenzmodell schon auszufüllen in der Lage sind.

Fortschritte im Erwerbsprozess werden dabei als die kindlichen Anteile an der Erledigung der für die Erzählinteraktion maßgeblichen Jobs verstanden (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 155). Allerdings betrachten sie diese kindlichen Erzählaktivitäten jeweils nicht isoliert,

¹⁴ Als Vorlage diente hier die Fabel „Spatz und Adler“, der Verfasser ist unbekannt (vgl. dazu Becker 2011, S. 226).

sondern gemäß ihres Erzählbegriffs als Anteile an der interaktiven Konstituierung des narrativen Diskurses (ebd., S. 155).

Um den Grad der Erzählfähigkeit bezogen auf verschiedene Altersgruppen möglichst genau darstellen zu können, generalisieren Hausendorf und Quasthoff nach der Analyse ihrer Daten auf der Mittel-Ebene die altersspezifische Veränderung der kindlichen Anteile an der Erledigung der Erzählaufgaben unter drei Gesichtspunkten, namentlich den globalen konditionalen Relevanzen, der globalesemantischen Kohärenz sowie dem narrativen Muster der Erzählungen (ebd., S. 202).

Die globalen konditionalen Relevanzen beinhalten die Setzung und Bedienung globaler Zugzwänge, die zugübergreifend wirksam sein müssen und somit global operierende Regularitäten repräsentieren. Solche Zugzwänge ergeben sich zum Beispiel aus der Abwicklung der Thematisierung. Hausendorf und Quasthoff konnten zeigen, dass diese globalen Zugzwänge von Fünfjährigen weder bedient noch gesetzt werden. Ob die Thematisierung und der Abschluss einer Erzählung durch den Erzähler erfolgt, ist bei Kindern dieses Alters überwiegend von der Initiative des erwachsenen Zuhörers abhängig. Auch die in narrativen Texten erwartbare übersatzmäßige Elaborierung des Vorfalls durch den Erzähler kommt in den Erzählungen der Vorschulkinder nicht vor. Hausendorf und Quasthoff schließen daraus, dass Fünfjährige globale Zugzwänge nur dann wahrnehmen und bedienen können, wenn diese explizit durch den Zuhörer gesetzt werden (ebd., S. 202).

Die Frage nach der global-semantischen Kohärenz beschäftigt sich mit der Art und Weise, auf die diskurstypspezifische globale Zugzwänge bedient werden, und fokussiert dabei die Abwicklung der Jobs Elaborisierung und Dramatisierung (ebd., S. 203). Nach Hausendorf und Quasthoff produzieren fünfjährige Erzähler unmittelbar nach Abwicklung der Thematisierung lediglich satzmäßig elaborierte Einheiten, die in semantischer Hinsicht als Bruchstücke des jeweiligen Vorfalls zu begreifen sind und sich nicht systematisch zu den in der Relationsstruktur aufgeführten Ebenen verhalten. Betrachtet man die Erwartungen des erwachsenen Zuhörers an die Struktur und die Vollständigkeit dieser Erzählelemente, so zeigt sich, dass Kinder im Vorschulalter diese ebenfalls noch nicht erfüllen können (ebd., S. 203).

Die beiden Forscher gehen auf Grundlage dieser Erkenntnisse davon aus, dass die semantisch-strukturellen Mittel zur vollständigen, detaillierten und kohärenten Elaborierung bei fünfjährigen Erzählern noch nicht selbstständig verfügbar sind, sondern nur mit

entsprechender Unterstützung durch den erwachsenen Zuhörer realisiert werden können (ebd., S. 203).

Die Untersuchung der narrativen Muster von Erzählungen schließlich beschäftigt sich mit der Frage, ob und in welcher Weise der Job der Dramatisierung in den jeweiligen Erzähltexten erledigt wird (vgl. ebd., S. 203f.). Entscheidend dabei ist nach Hausendorf und Quasthoff vor allem, ob und wie das Muster der szenischen Erzählung verwendet und indiziert wird (ebd., S. 204).

Das einzige Muster der szenischen Erzählung, das Hausendorf und Quasthoff in den Erzähltexten der Fünfjährigen nachweisen konnten, war die Verwendung der direkten Rede; diese wurde jedoch in allen untersuchten Fällen lokal verwendet und nicht global zur narrativen Strukturierung der Erzählung eingesetzt. Die sprachlichen Merkmale des Musters der szenischen Erzählung sind bei Vorschulkindern somit offenbar nur stark eingeschränkt verfügbar, so dass Hausendorf und Quasthoff davon ausgehen, dass diese die für die Produktion narrativer Texte nötige Musterdifferenzierung sprachlich noch nicht erworben haben (vgl. ebd., S. 204).

Die Analyseergebnisse für den auf der Formen-Ebene angesiedelten Bereich der Erzählformen verhalten sich systematisch zu den vorher dargestellten. Das bedeutet, dass die Fünfjährigen, die implizite globale Zugzwänge nicht wahrnehmen, in ihren Formen dementsprechend auch keine Globalität ausdrücken. Hausendorf und Quasthoff leiten daraus die Vermutung ab, dass ihnen sowohl die entsprechende Funktion als auch die Form dafür fehlt (vgl. ebd., S. 205).

Insgesamt lässt sich für die Untersuchung von Hausendorf und Quasthoff festhalten, dass auf Grundlage ihrer Analyseergebnisse erkennbar ist, dass die fünfjährigen Erzähler die „für narrative Diskurseinheiten generell konstitutive Kernfunktion des Elaborierens, der Markierung des Planbruchs und damit der Etablierung des Vorfalles als berichtenswert“ noch nicht explizit zum Ausdruck bringen (ebd., S. 201) und zur Produktion ihrer Erzählung Unterstützung durch den erwachsenen Interaktionspartner benötigen.

Obwohl die Fünfjährigen nach dieser Untersuchung also noch nicht selbstständig über komplexe Erzählstrukturen verfügen, zeigt sich im sogenannten Tagevergleich vom ersten bis zum dritten Erhebungstag für diese Altersgruppe eine wesentliche Verbesserung der produzierten Ergebnisse (vgl. ebd., S. 249), woraus Hausendorf und Quasthoff die These ableiten, dass Vorschulkinder besonders entwicklungsaktiv sind (vgl. ebd., S. 206).

Auch Meng untersucht auf der Grundlage von Erlebniserzählungen den Erwerb von Erzählfähigkeiten als Anteil des kindlichen Erzählers an der Erzählinteraktion, sie geht dabei jedoch von einem deutlichen weiteren Erzählbegriff aus als Hausendorf und Quasthoff und fokussiert neben der Tätigkeit des Erzählens gleichberechtigt die des Zuhörens (vgl. Kap. 2.1.3.3). Daran anknüpfend stellt die Forscherin die erwartbaren kommunikativen Aktivitäten von Sechsjährigen in Kommunikationseinheiten des Typs Erzählen & Zuhören auf Basis ihrer Untersuchungsergebnisse umfassend zusammen (vgl. Meng u.a., S. 130f.).

In der Einleitungsphase benennt sie dabei auf der Erzählerseite die interaktionell meist angemessene Übernahme der Sprecherrolle und die Herstellung von kommunikativem Kontakt sowie sowohl die Themeneröffnung als auch die Themenfortsetzung bei laufender Kommunikation. In der Hörerrolle lassen sich bei den Sechsjährigen in dieser Phase einer Erzählung noch keine relevanten kommunikativen Aktivitäten beobachten.

Die von ihr herausgearbeiteten Fähigkeiten in der Durchführungsphase sind auf der Seite des kindlichen Erzählers zum einen durch bereits erworbene Teilstrukturen des Erzählens geprägt, wie etwa dem Aufbau von Topikketten, der Unterscheidung fiktiver und realer Ereignisse sowie der Orientierung durch funktionsangemessene Ersterwähnungen, verbale Tempusformen und Episodenmerkmale, auf der anderen Seite finden sich in dieser Phase aber auch noch etliche Ansätze von Erzählstrukturen, die mit Unsicherheiten behaftet sind (ebd., S. 130f.). So hebt Meng beispielsweise hervor, dass die untersuchten Kinder nicht selten Schwierigkeiten bei der Einführung von Orten und gelegentlich auch bei Personen- und Gegenstandseinführungen hatten (vgl. ebd., S. 130). Darüber hinaus konnte sie die unsystematische Verwendung chronologischer und nichtchronologischer Verfahren bei der Darstellung der Erzählinhalte und ihrer Abfolge ebenso beobachten wie die Grenzen, die den Vorschulkindern hinsichtlich des Erkennens der Notwendigkeit und der Durchführung initiativer und reaktiver Aktivitäten zur Abwicklung von Verständnis-sicherungssequenzen zu diesem Zeitpunkt noch gesetzt sind (ebd., S. 131).

Auf der Hörerseite finden sich in dieser Phase der Erzählung bereits auf den Erzähler abgestimmte kommunikative Aktivitäten in Form von Hörersignalen und -rückmeldungen. Die Abschlussphase können sechsjährige Erzähler nach Meng zum einen durch die Betonung der aktuellen Konsequenzen des erzählten Ereignisses und zum anderen durch die Bestätigung der Perspektivübernahme des Zuhörers strukturieren und gestalten. In der Hörerrolle sind sie in diesem Alter bereits in der Lage zu signalisieren, dass sie den

Abschluss der Erzählung erkannt haben; sie können zu diesem Zeitpunkt auch einen möglichen Wunsch nach Übernahme der Erzählerrolle äußern (vgl. ebd., S. 131).

Zusammengefasst postuliert Meng im Gegensatz zu Hausendorf/Quasthoff, dass Vorschulkinder im Alter von fünf bis sechs Jahren bereits einen beträchtlichen Anteil der für die Produktion vollständiger narrativer Texte erforderlichen Erzählstrukturen erworben haben, vertritt gleichzeitig aber auch die Meinung, dass der Erwerb dieser Strukturen noch nicht als abgeschlossen gelten kann.

In Beckers Material stellt die Erlebniserzählung im Erzählformenvergleich die erzählstrukturell komplexeste, gleichzeitig aber auch kürzeste Erzählform der Fünfjährigen dar. Bereits über die Hälfte der Erzählungen sind linear strukturiert, etwa ein Viertel entspricht sogar dem Strukturtyp der strukturierten Ereignisdarstellung. Die Einführung der Aktanten erfolgt ebenso wie der Gebrauch von Pronomen überwiegend angemessen; rhythmische Elemente kommen wenig vor. Wenn sie auftreten, verwenden die Kinder sie ausschließlich lokal in Form von Wortspielen oder Lautwiederholungen (Becker 2011, S. 180f. & 187ff.).

Die Anzahl der Höreraktivitäten ist bei den Erlebniserzählungen im Gegensatz zu den anderen Erzählformen besonders hoch, sie lassen sich in 65% der Erzählungen der Fünfjährigen finden (ebd., S. 125f.). Kinder dieses Alters sind also in starkem Maße auf die Unterstützung des erwachsenen Interaktionspartners angewiesen, wenn sie etwas selbst Erlebtes strukturell komplex erzählen wollen (vgl. dazu auch die Ergebnisse von Hausendorf/Quasthoff 1996 & Andresen/Schmidt 2010).

Basierend auf ihren Ergebnissen zur Erzählstruktur und den Höreraktivitäten trifft Becker die Annahme, dass die Wurzeln der Erzährentwicklung zumindest teilweise im Diskurs mit dem erwachsenen Sprecher liegen. Sie hebt zudem hervor, dass sowohl die Verwendung der Referenz als auch der Pronomengebrauch in den Erlebniserzählungen im Gegensatz zur Bildererzählung zeigen, dass Vorschulkinder beim Erzählen grundsätzlich in der Lage sind, intralinguistische Referenzen herzustellen.

Nach Becker sind fünfjährige Kinder jedoch noch nicht in der Lage, zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden, so dass sie häufig Schwierigkeiten haben, zwischen Erlebnis- und Phantasieerzählung zu trennen (ebd., S. 187). Sie postuliert, dass unter Erlebnis jede Form von Eindruck fallen würde, die das Kind erfahren hat, z.B. durch Träume, Filme oder reale Erlebnisse, und dass daher der Input aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder ihr

Erzählverhalten stark und undifferenziert beeinflusst (vgl. ebd., S. 187; vgl. dazu auch Kapitel 2.1.2.1.1). Die Siebenjährigen in Beckers Untersuchung vermischen in ihren Erzählungen Realität und Fiktion nicht mehr miteinander, so dass sie annimmt, dass Kinder zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr die Fähigkeit erwerben, diese beiden Ebenen zu trennen.

Abschließend ist festzuhalten, dass nach Becker die Erlebniserzählung diejenige Erzählform ist, die sich bis ins Schulalter hinein am wenigsten produktiv entwickelt (ebd., S. 180; vgl. auch Ohlhuus/Quasthoff 2005 & Kern/Quasthoff 2005).

Die Untersuchung von Andresen & Schmidt (2010) zu den Erlebniserzählungen vier-, fünf- und sechsjähriger Kinder stimmt in den Bereichen Einführung der Aktanten und interaktive Konstituierung im Wesentlichen mit den Daten von Becker zu den Fünfjährigen überein. Hinsichtlich der Textstruktur kommt das Flensburger Projekt jedoch zu gänzlich anderen Ergebnissen. So ist in allen drei Altersgruppen die überwiegende Anzahl der Erzählungen dem Typ der isolierten Ereignisdarstellung zuzuordnen, bei den Fünfjährigen handelt es sich dabei um gut die Hälfte der Erzählungen, rund 40% sind in diesem Alter dem Strukturtyp der linearen Ereignisdarstellung zuzuordnen (Andresen/Schmidt 2010, S. 50ff.). Erst die sechsjährigen Probanden dieser Untersuchung sind in der Lage, strukturierte und narrativ strukturierte Erlebniserzählungen¹⁵ zu produzieren, doch auch für sie gilt, dass immer noch gut die Hälfte der Erzählungen isoliert strukturiert ist. Diese Abweichung von Beckers Daten könnte möglicherweise darin begründet liegen, dass die erwachsene Interaktionspartnerin in der Aufnahmesituation nicht im Sinne des Scaffoldings agiert hat, sondern die Kinder lediglich mit der relativ neutralen Frage „Und dann?“ zum Weitererzählen aufgefordert hat. Trotzdem bestätigt auch das Flensburger Material die Annahme, dass sich die Erlebniserzählung im Vorschulalter - zumindest im Vergleich zur Phantasieerzählung - weniger produktiv entwickelt.

Alle 26 im Flensburger Projekt untersuchten Vierjährigen waren bereits in der Lage, eine Erlebniserzählung zu produzieren (vgl. dazu auch Nelson 1996), dabei wurde typischerweise beiläufig und ohne affektive Ausgestaltung oder Markierung eines Höhepunktes ein eigentlich dramatisches Ereignis, wie z.B. ein Unfall, wiedergegeben.

So erzählt etwa Tino im Alter von 4;0 Jahren nach einem vorangegangenen Unfall im Bällebad des Kindergartens, an dem er und sein bester Freund beteiligt waren, folgende

¹⁵ Zur Erläuterung der Strukturtypen vgl. Seite 39.

Geschichte (beteiligte Sprecher sind Tino (T), der an der Lippe blutet, und die erwachsene Interaktionspartnerin Astrid (A)):

- 001 A: Tino erzählt uns jetzt erstmal wie er zu dem BLUT an seiner LIPpe gekommen
002 ist.
003 T: (1.0) hm .h wir sind ALLE DREI geSRUNGen im kugelbad ne, .h denn hat
004 (1.0) ÄM (--) lenny sich <<an seinen Kopf fassend, all> HIER wehgetan> und
005 ich (-) <<an seine Lippe fassend> HIER> wehgetan. (--)
006 A: du hast dir DA wehgetan?
007 T: <<zustimmend> hm,>
008 A: und DANN? (2.0)
009 T: DENN, (---) war=s zu ENde.
010 A: und dann war=s zu ENde? (--) oh hast aber GLÜCK gehabt dass nicht noch
011 MEHR passiert ist ne?
012 T: <<verneinend> 'm 'm,> (--) <<auf die Stelle zeigend> nur so kleiner FLECK.>

Auch die Fünf- und Sechsjährigen erzählen eigene Erlebnisse häufig noch ähnlich lapidar und ohne Hervorhebung der durchaus vorhandenen Komplikation.

Mit Ausnahme zweier Kinder erzählen alle Vierjährigen des Flensburger Korpus reine Erlebniserzählungen, d.h. sie trennen strikt zwischen Realität und Fiktion. Die Fünfjährigen dagegen vermischen ebenso wie in Beckers Material Erlebnis- und Phantasieerzählungen miteinander, markieren dabei aber stets sehr deutlich metakommunikativ den Übergang zwischen Realität und Fiktion. So erzählt im folgenden Beispiel ein Mädchen im Alter von 5;2 Jahren, dass mit seiner Zwillingsschwester Emma, seiner Mutter und dem Freund der Mutter (Kijan) Urlaub in Dänemark gemacht und dabei als prägendes Erlebnis einen Fuchs gesehen hat, folgende Geschichte (Sprechende sind das Mädchen Luisa (L) und die erwachsene Interaktionspartnerin Astrid (A)):

- 001 A: ICH sag dir erstmal was wir von DIR heut noch für ne geschichte möchten. (--)
002 und zwar, .h möchten WIR dass DU uns heute noch mal irgendwas erzählst was
003 dir !SELber! pasSIERT ist. (---) okay? (---) irgendwas was du SELber erlebt
004 hast. (1.1)
005 L: selber erLEBT [HA::B?]
006 A: [selber erlebt.] (-) genau. (1.3) <<p> oKAY.> (4.1)
007 L: ich hab aber gar nichts selber erLE=EBT,
008 A: du hast NICHTS selber erlebt? (--) warst du nicht schon mal im URlaub? (-)
009 L: ALLEINE nich.
010 A: nicht alleine, mit deiner faMilie?
011 L: ja:, und KIjan und noch (---) mi::t KIAN .h und (.) no:ch mi::t (7.0)
012 A: erZÄHL einfach mal. (-) was habt ihr da erlebt?
013 L: da warn wir alle (--) da warn wir (am) STRAND,
014 A: <<zustimmend> hm hm,>
015 L: und da ham wir GRAShüpfer gese:hn (-) ham EINgefang, (--) und noch (2.0)

016 und ich ha:b (--) hier (3.4) RAUpn angefasst' das tat we:h.
 017 A: das tat weh? (1.2)
 018 L: und ne schwarze RAUpe haben wir ((Luisa holt geräuschvoll Luft)) ge!FANG!.
 019 (1.1) und (---) wenn:: (--) MAma und EMma allein beim STRAND warn, (-) da
 020 ham wi' (-) da warn wir (--) Kijan und ich _
 021 A: ((richtet das Mikro aus, das Luisa in den Händen hält)) <<pp> ()> ja?
 022 L: da ham wir ein WOLF geSEHN und da wa' wa=es (--) beim (-) geBÜSCH
 023 geRASCHelt, denn (-) (vielleicht) ((Luisa schnappt nach Luft)) war das ein
 024 WOLF und das WAR ein wolf (--) und de::nn (--) <<len> ham wir> geSEHN
 025 und denn .h (-) hat kijan WEGgerannt, (-) hinter kijan war der WOLF,
 026 ((grinst)) (1.8) und da (---) hat kijan WEGgerannt (.) <<len> und da bin ich
 027 MITgerannt,> (1.7) FERTich.
 028 A: Oh SUpEr. VIE:LEN dank..

Während Luisa zunächst eher zögerlich erzählt und viele Pausen beim Sprechen macht, beginnt sie ab Zeile 022, in welcher der Übergang zwischen Realität und Fiktion stattfindet, deutlich flüssiger und affektiver zu erzählen. Der tatsächlich gesichtete Fuchs wird zum „Wolf“, der zunächst im Gebüsch herumraschelt und anschließend hinter Kijan herjagt. Schließlich müssen Luisa und Kijan „wegrennen“, um dem Wolf zu entkommen. Direkt im Anschluss an den Höhepunkt der ganzen Erzählung - der direkten Bedrohung Kijans durch den Wolf in Zeile 026 – grinst Luisa zudem (fett gedruckt) und legt damit die Vermutung nahe, dass sie sich nicht nur über die von ihr erdachte Gefahrensituation amüsiert, sondern sich des fiktiven Charakters dieser durchaus bewusst ist und mit ihrem Grinsen genau dies der Interaktionspartnerin signalisiert, möglicherweise auch, um die von ihr produzierte Grenzüberschreitung (Freund der Mutter in Gefahr) zu entschärfen (vgl. dazu auch Andresen/Schmidt 2010).

Ähnliche metakommunikative Marker finden sich an Stellen des Übergangs zwischen Realität und Fiktion in mehreren Mischerzählungen der Fünfjährigen des Flensburger Korpus (vgl. dazu Anhang 2).

Für die Erlebniserzählungen der Sechsjährigen hingegen gilt, dass diese bis auf eine Ausnahme wieder ausschließlich reine Erlebniserzählungen produzieren.

2.2.4 Phantasieerzählungen

Die Phantasieerzählungen der Fünfjährigen in Beckers Material sind ebenso wie die Erlebniserzählungen in dieser Altersstufe dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder Realität und Fiktion miteinander vermischen, z.B. reale Erlebnisse in ihre Phantasiegeschichten

integrieren, und es daher nur selten zu einer klaren Trennung von Phantasie- und Erlebniserzählung kommt¹⁶.

Insgesamt sind die Phantasieerzählungen der fünfjährigen Kinder deutlich länger als die Erlebniserzählungen, strukturell bleiben sie jedoch etwas hinter diesen zurück. Zwar ist auch hier ebenfalls gut die Hälfte der Erzählungen linear strukturiert, allerdings erzählen noch rund ein Drittel der Kinder Phantasieerzählungen vom Typ der isolierten Ereignisdarstellung und nur knapp 15% der Erzählungen sind dem Typ der strukturierten Ereignisdarstellung zuzuordnen (Becker 2011, S. 116).

Die Einführung der Aktanten erfolgt in rund 50% der Fälle angemessen, der Anteil des unangemessenen Gebrauchs von Pronomen liegt bei knapp 20% und damit etwa doppelt so hoch wie in den Erlebniserzählungen dieser Altersstufe (vgl. ebd., S. 158&142).

In rund einem Fünftel der Phantasieerzählungen der Fünfjährigen kommen rhythmische Elemente vor, diese werden jedoch ebenso wie in den Erlebniserzählungen noch lokal verwendet (vgl. ebd., S. 171).

Höreraktivitäten beim Erzählen von Phantasieerzählungen lassen sich in Beckers Material ausschließlich in der Gruppe der fünfjährigen Probanden finden, von denen gut 20% Unterstützung durch den erwachsenen Interaktionspartner benötigen (vgl. ebd., S. 125f.).

Zusammenfassend konstatiert Becker, dass die Phantasieerzählung diejenige primärproduktive Erzählform ist, in der sich die Entwicklung narrativer Fähigkeiten „in ihrer Gesamtheit betrachtet am frühesten“ entfaltet (ebd., S. 179). Sie merkt zudem an, dass die Phantasieerzählung - gemeinsam mit der Nacherzählung - auch diejenige Erzählform ist, bei der sich zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr signifikante Veränderungen im Bereich der Entwicklung narrativer Strukturen hin zu komplexeren Geschichten vollziehen, obwohl die Phantasieerzählung im Gegensatz zur Nacherzählung in der Schule im Regelfall nicht didaktisch unterstützt wird. Daraus schlussfolgert sie, dass es außer gezielter Förderung noch andere Faktoren geben muss, die Einfluss auf diesen Prozess nehmen (vgl. Becker 2011, S. 189). Welche das i.E. sind, lässt sie allerdings offen.

Die Ergebnisse der Untersuchung von Andresen/Schmidt (2010) zu den Phantasieerzählungen vier-, fünf- und sechsjähriger Kinder weisen neben einigen Übereinstimmungen

¹⁶ Es wird allerdings nicht erläutert, wie in einem solchen - offensichtlich häufig auftretenden - Zweifelsfall die Zuordnung zu einer dieser beiden Erzählformen erfolgte - möglicherweise ausschließlich nach dem Erzählstimulus?

auch deutliche Unterschiede zu den Daten von Becker auf. Diese zeigen sich besonders im differenzierten Altersgruppenvergleich (vgl. dazu und im Folgenden ebd., S. 77f.).

Grundsätzlich lässt sich zunächst festhalten, dass auch im Flensburger Projekt die Länge der Phantasieerzählungen im Vergleich zur Länge der Erlebniserzählungen sowohl im direkten Vergleich als auch über den Untersuchungszeitraum hinweg betrachtet deutlich zunimmt.

Die Analyse der interaktiven Konstituierung zeigt ebenfalls Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Datenkorpora. So benötigen die von Andresen/Schmidt untersuchten Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren bei der Produktion einer Phantasieerzählung ebenso wie in Beckers Material insgesamt weniger Unterstützung durch den erwachsenen Interaktionspartner als beim Erzählen von etwas Selbsterlebtem. Bei den Vierjährigen im Flensburger Projekt ist dieses Verhältnis umgekehrt, was sich darauf zurückführen lässt, dass es sich bei den in dieser Altersgruppe erzählten Phantasiegeschichten häufig noch um turn-by-turn-Erzählungen handelt. Dieser Befund ist allerdings möglicherweise dem Untersuchungsdesign (Weitererzählen eines vorgegebenen Geschichtenanfangs) geschuldet. So erzählt etwa Markus (M) im Alter von 4;1 Jahren mit starker Unterstützung durch die erwachsene Interaktionspartnerin Astrid (A) im Anschluss an den vorgegebenen Geschichtenanfang *Hexe, Rabe, Zauberer* (vgl. Anhang 1) folgende Phantasieerzählung (außer Markus ist in dieser Situation noch der etwas jüngere Justin anwesend):

- 001 A: markus. WAS ist dann wohl passiert. (2.0)
002 M: WEIß i NICH. ((schlägt sich auf seine Knie))
003 A: überLEG mal. was könnte da passiert sein. (5.5) ((Markus spielt mit seinen
004 Beinen))
005 (du) kannst dir EINFACH irgendwas AUSdenken. (--) stell dir VOR; HExe
006 und RAbe in diesem UNwetter und werden so NASS; wollen EIgentlich den
007 ZAUBerer besuchen, (---) UND was könnte dann wohl paSSIERT sein. (7.5)
008 DENK dir IRGENDwas aus dann erZÄHL=S uns. justin und mir wir sind
009 schon ganz geSPANNT; ne? (1.5) ((Astrid blickt Justin an, nickt und lächelt,
010 Justin tut es ihr gleich)) <<pp> das glaub ich AUCH.>
011 M: <<p> ich WEIß nich mehr.>
012 A: sind die vom BE:sen RUNtergefallen? ((Markus nickt begeistert))
013 <<ungläubig> NEIN.> (---) UND was ist DANN passiert? (1.5)
014 M: (hin/um)gefalln. (---)
015 A: und DANN? (2.0)
016 M: ham die eine BEULE.
017 A: <<f> dann ham die ne BEULE?> (---) ((Markus nickt)) der ARme RAbe
018 AUCH? (---) ((Markus nickt)) DAS hat ja KOMisch ausgesehen; oder? (---)
019 ((Markus zieht die Augenbrauen hoch)) und was ist DANN passiert? (1.5)
020 M: zum KRANkenhaus. (---)

- 021 A: <<pp> und DANN>> (1.5)
 022 M: dann sind die wieder gesund.
 023 A: dann sind die wieder geSUND? ((Markus lächelt und deutet ein Nicken an))
 024 (1.0)
 025 und DANN? (3.0)
 026 M: dann der (---) könn die wieder FLIEgen.
 027 A: <<f> dann können die wieder FLIEGEN?> (--) okay und DANN? (3.0)
 028 M: ähm. (2.0) WEIß ich nich mehr.
 029 A: <<f> DAS war ne SCHÖne geschichte MARKus.>

Auch Emma (E) produziert im Alter von 3;11 Jahren folgende turn-by-turn-Erzählung, nachdem die erwachsene Interaktionspartnerin Astrid (A) ihr den Geschichtenanfang von *Hexe, Rabe, Zauberer* erzählt hat:

- 001 A: ((hat vorher Spannung aufgebaut)) <<p> EMma.>
 002 E: <<p> m=m>
 003 A: <<p> was ist DANN wohl passIERT.>
 004 E: äm (-) dann sind (.) dann ham (-) die mensen ANGST bekomm. (---)
 005 A: <<zustimmend> 'm hm,> (1.0) <<geflüstert> und DANN;> (1.5)
 006 E: un=DENN sind die wieder n .h denn sind die n wieder nach HAUse gegang. (---)
 007 A: und DANN?
 008 E: dann si si dann is da kein DONna mehr; dann ßeint DIE sonne wieder.
 009 A: dann scheint wieder die SONne? ((Emma nickt)) und DANN?
 010 E: <<t> da:nn> (-) kommt wieder DONna und (-) BLITZ. (1.0)
 011 A: ((macht ein erstauntes Gesicht)) und DANN?
 012 E: und dann (--) weiß ich nicht mehr

Beide Erzählungen sind nur typisch für diejenigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen im Flensburger Material, bei denen die Kinder aufgefordert wurden, einen **vorgegebenen Geschichtenanfang weiterzuerzählen**. Auch wenn manche Kinder - ähnlich wie Markus - größere Schwierigkeiten hatten, diese Aufgabe zu bewältigen als andere - bspw. Emma -, ist nahezu allen diesen Erzählungen gemein, dass sie ausschließlich durch die turn-by-turn-Struktur und damit durch die Unterstützung des erwachsenen Interaktionspartners zustande kommen. Wenn die Kinder dieser Altersgruppe dagegen **eigenmotivierte Phantasieerzählungen** erzählen, benötigen sie dabei deutlich weniger interaktive Unterstützung durch Erwachsene (vgl. dazu Andresen/Schmidt 2010).

Im Hinblick auf die Einführung der Aktanten zeigt sich, dass im Flensburger Projekt bereits die Vierjährigen ihre Aktanten zu über 80% angemessen in die Phantasieerzählungen einführen und dies auch für die untersuchten Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren gilt. Dagegen gelingt es den Fünfjährigen in Beckers Untersuchung wie bereits angeführt erst bei etwa 50% der Aktanten, diese angemessen einzuführen. Auch hinsichtlich des Gebrauchs von

Pronomen lässt sich festhalten, dass die vier- bis sechsjährigen Kinder aus dem Flensburger Korpus diese überwiegend angemessen gebrauchen und ein unangemessener Pronomengebrauch in dem untersuchten Material überhaupt nicht vorkommt. Die von Becker untersuchten Fünfjährigen verwenden hingegen wie weiter oben bereits angeführt noch knapp ein Fünftel der Pronomen unangemessen. Diese Abweichungen liegen möglicherweise in interindividuellen Unterschieden der Probanden begründet, da für beide Untersuchungen gilt, dass sie aufgrund der geringen Anzahl der untersuchten Kinder nicht als statistisch repräsentativ betrachtet werden können (Andresen/Schmidt 2010, S. 77).

Vergleicht man nun die Textstruktur, so zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Untersuchungen von Becker und Andresen/Schmidt.

Bei Becker fallen die Erlebniserzählungen der Fünfjährigen strukturell komplexer aus als die Phantasieerzählungen, in der Gruppe der Siebenjährigen ist es genau anders herum (Becker 2011, S. 187ff.). Im Flensburger Projekt hingegen gilt sowohl für die Altersgruppe der Vier- als auch der Fünfjährigen, dass die Phantasieerzählungen im direkten und auch im Altersgruppenvergleich jeweils komplexer als die Erlebniserzählungen strukturiert sind. Bei den sechsjährigen Kindern setzt sich diese Entwicklung jedoch nicht mehr so eindeutig fort, sondern es scheint im Bereich der Komplexität von Phantasieerzählungen einen regelrechten Rückschritt zu geben (vgl. dazu Abb. 2 & 3). Dieser Befund wird in der Diskussion wieder aufgenommen und weiter vertieft werden (vgl. dazu Kapitel 4).

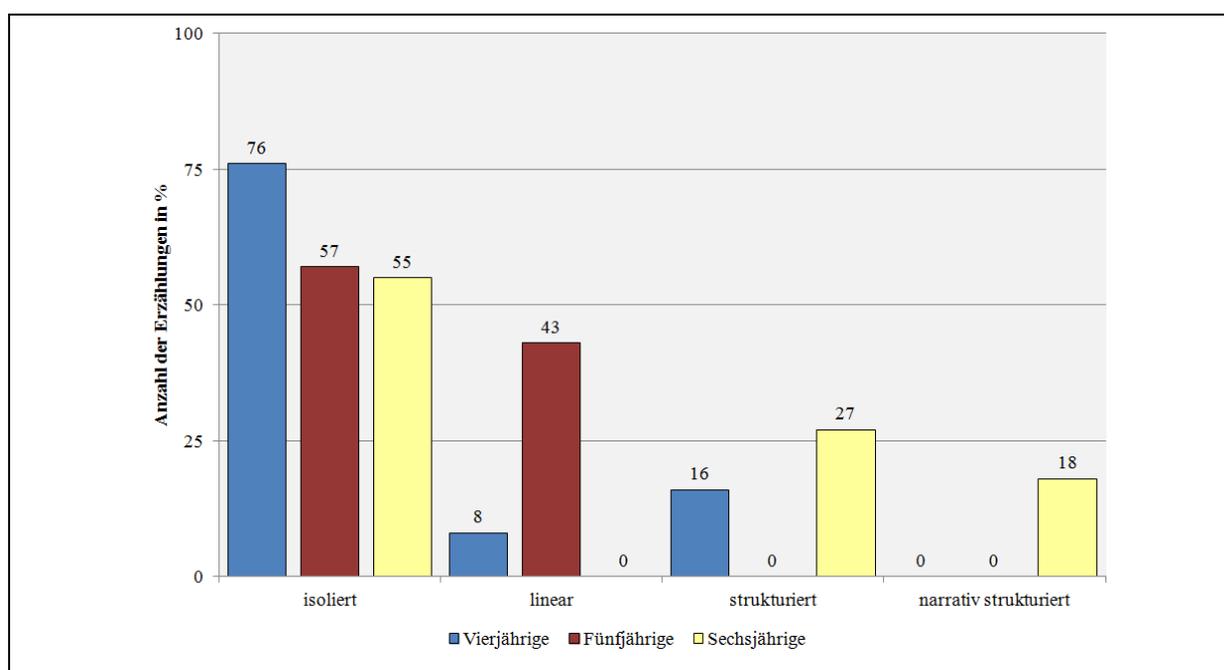


Abbildung 2: Gesamtvergleich Verteilung der Strukturtypen in Prozent – Erlebniserzählung (aus Andresen/Schmidt 2010, S. 51)

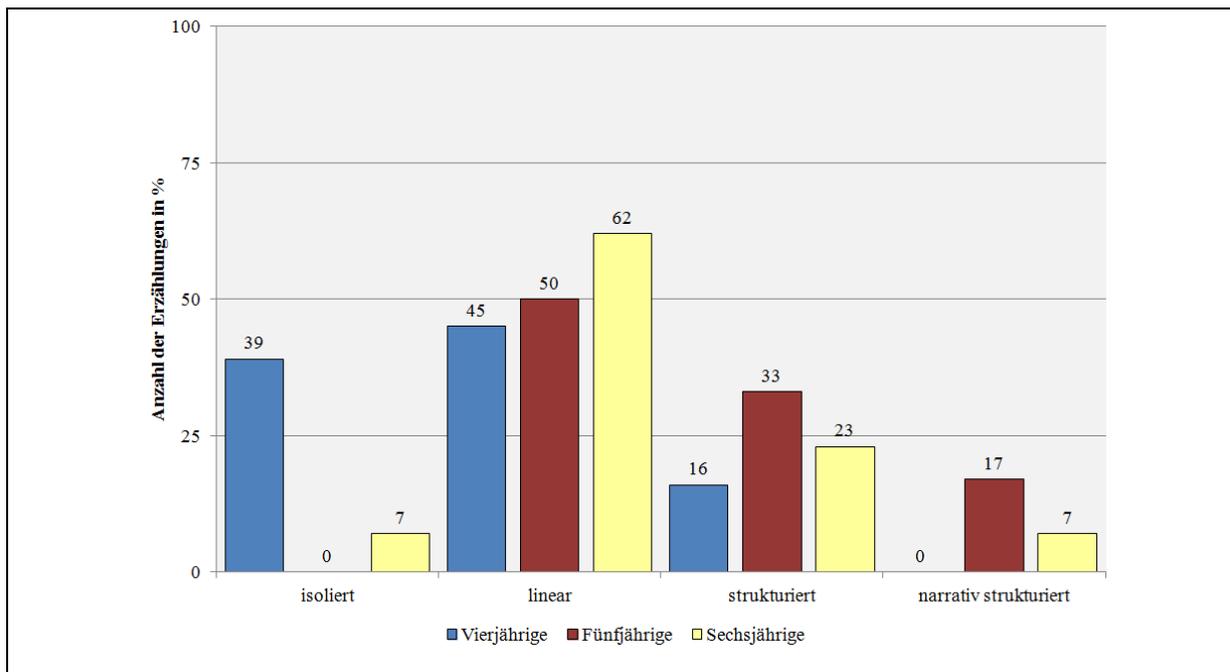


Abbildung 3: Gesamtvergleich Verteilung der Strukturtypen in Prozent – Phantasieerzählung (aus Andresen/Schmidt 2010, S. 54)

Abschließend soll nun noch auf das Phänomen der Vermischung von Realität und Fiktion in den Phantasieerzählungen der vier-, fünf- und sechsjährigen Kinder des Flensburger Korpus eingegangen werden. Erzählungen, die diesen sogenannten PE-Mischformen zuzuordnen sind, sind nach Andresen/Schmidt (2010) dadurch charakterisiert, dass die Kinder sich selber als Handelnde in eine fiktive Welt einbetten und dies metakommunikativ markieren bzw. explizieren (vgl. dazu auch Andresen 2011 und Koch 2009).

In der Gruppe der Vierjährigen, die 26 Kinder umfasst, haben insgesamt 18 Kinder eine Phantasieerzählung produziert, aber lediglich zwei Kinder mischen dabei Realität und Fiktion. Alle anderen Vierjährigen trennen beim Erzählen ganz klar zwischen den Genres Erlebniserzählung und Phantasieerzählung.

Bei den acht Kindern, die keine ausgedachte Geschichte erzählt haben, kann begründet davon ausgegangen werden, dass sie mit dieser Aufgabe noch überfordert waren (vgl. dazu Andresen/Schmidt 2010, S. 17).

In der Gruppe der Fünfjährigen, die acht Kinder umfasst, zeigt sich ein gänzlich anderes Bild. Auch in dieser Altersgruppe ist ein Kind mit der Produktion einer Phantasieerzählung noch überfordert, so dass der Analyse sieben Erzählungen zugrunde liegen. Bei insgesamt vier dieser Geschichten handelt es sich um PE-Mischformen, drei Kinder – darunter

diejenigen, die als Vierjährige Realität und Fiktion miteinander vermischt haben – erzählen ´reine´ Phantasieerzählungen (vgl. ebd., S. 34).

Die Gruppe der sechsjährigen Kinder schließlich umfasst 14 Probanden. Da auch in dieser Altersgruppe ein Kind mit der Produktion einer Phantasieerzählung überfordert war, liegen der Analyse entsprechend 13 Phantasieerzählungen zugrunde, von denen fünf Geschichten als PE-Mischformen zu klassifizieren sind (vgl. ebd., S. 45).

Die Ergebnisse des Flensburger Projekts zu den fünf- und sechsjährigen Kindern stimmen unter dem Aspekt der Vermischung von Realität und Fiktion somit insgesamt mit den Daten von Becker überein, da die Fünfjährigen hier prozentual ebenfalls deutlich stärker zu der von ihr beschriebenen Vermischung neigen als die Sechsjährigen. Allerdings scheint dies nicht unbedingt darin begründet zu liegen, dass fünfjährige Kinder beim Erzählen grundsätzlich Schwierigkeiten haben, zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden, denn Andresen/Schmidt (2010) konnten für die Altersgruppe der Vierjährigen zeigen, dass diese bereits überwiegend strikt zwischen Phantasie- und Erlebniserzählung trennen. Für die fünfjährigen Probanden, die PE-Mischformen erzählt haben, gilt zudem, dass sie – ähnlich wie für die EE-Mischformen beschrieben – die Vermischung häufig metakommunikativ markieren, z.B. durch Lachen, Gestik oder Mimik, oder diese mitunter sogar explizit verbalisieren („Das ist aber nicht in echt passiert.“).

In den PE-Mischformen der Sechsjährigen finden sich ebenfalls solche metakommunikativen Signale, manchmal erfolgt die Markierung auch hier explizit verbal oder die Kinder beteuern im Stile konventionalisierter Lügengeschichten laut lachend den Wahrheitsgehalt des von ihnen Erzählten (vgl. dazu auch Andresen 2011).

Die von Becker beschriebene Vermischung von Realität und Fiktion in den Phantasieerzählungen fünfjähriger Kinder scheint somit nicht der Ausgangspunkt einer Entwicklung, sondern bereits ein Entwicklungsschritt zu sein, da die Kinder allem Anschein nach die beiden Ebenen nicht (mehr) unwillkürlich, sondern bewusst miteinander mischen.

2.2.5 Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Erzählfähigkeiten von Vorschulkindern deutlich von der jeweiligen Erzählform – also Bildererzählung, Nacherzählung, Erlebniserzählung und Phantasieerzählung – abhängig sind (vgl. dazu auch Becker 2011).

Die Bildererzählung stellt dabei die am wenigsten komplex strukturierte Erzählform dar, in der es den Kindern zudem überwiegend noch nicht gelingt, die Aktanten angemessen einzuführen und Referenzen angemessen fortzuführen. Stattdessen gebrauchen sie häufig deiktische Ausdrücke. Dies liegt nach Becker (2011) darin begründet, dass die für das Erzählen notwendige Abstraktion einer Bildfolge hin zu einer Handlungsfolge hohe kognitive Anforderungen an die Kinder stellt, was vielfach dazu führt, dass die Fünfjährigen statt einer Geschichte eine Bildbeschreibung produzieren¹⁷. Es ist noch festzuhalten, dass die Bildererzählung in den oben beschriebenen Untersuchungen zum Erzählerwerb die einzige Erzählform darstellt, die bei Kindern im Vorschulalter gänzlich ohne Unterstützung durch den erwachsenen Interaktionspartner erhoben wurde. Möglicherweise lassen sich die im Vergleich zu den übrigen Erzählformen deutlich schlechteren Ergebnisse in den Bereichen Kohäsion und narrative Struktur genau darauf zurückführen.

Für die Nacherzählung, die zumindest in Beckers Material die Erzählform der Fünfjährigen mit den längsten Geschichten darstellt, gilt, dass die Vorlage offenbar sehr großen Einfluss auf die Erzählprodukte der Kinder hat. Darüber hinaus scheint es auch von Bedeutung zu sein, ob die Kinder beispielsweise bei der Nacherzählung eines Bilderbuches die Möglichkeit haben, während des Erzählprozesses zur (Gedächtnis)Unterstützung auf die zugehörigen Bilder zurückzugreifen oder nicht.

Die Erlebniserzählung ist diejenige Erzählform, über die in der Regel bereits vierjährige Kinder verfügen und in der sich die Bedeutung der Unterstützung durch den erwachsenen Interaktionspartners für den Erzählprozess besonders deutlich zeigt (Scaffolding, vgl. dazu Hausendorf/Quasthoff 1996 & Becker 2011). So konnten Andresen/Schmidt (2010) zeigen, dass alle von ihnen untersuchten Vierjährigen bereits in der Lage waren, etwas Selbsterlebtes zu erzählen (vgl. dazu auch Meng 1989). Die Geschichten wurden dabei jedoch selbst bei spannenden Inhalten wie zum Beispiel Unfällen häufig eher beiläufig präsentiert und waren zudem auch bei den älteren Kindern kurz und wenig komplex. Damit die Erlebniserzählungen der Vorschulkinder im Gegensatz dazu strukturell möglichst komplex ausfallen, benötigen sie in starkem Maße die Unterstützung des erwachsenen Interaktionspartners (Becker 2011; Hausendorf/Quasthoff 1996). Betrachtet man die sprachliche Form, so lässt sich festhalten, dass die Kinder im Gegensatz zur Bildererzählung

¹⁷ Zudem ist zu bedenken, dass Erzähler und Zuhörer in einer solchen Erzählsituation ebendiese eins zu eins teilen, so dass die Verwendung deiktischer Ausdrücke beim Erzählen einer Bildergeschichte vor diesem Hintergrund durchaus als angemessen gewertet werden kann. Allerdings waren die entsprechenden Versuche zum Erzählen zu Bildkarten stets so angelegt, dass das zuhörende Kind die Karten nicht sehen konnte; ein Umstand, auf den das erzählende Kind explizit hingewiesen wurde.

bei der Produktion von Erlebniserzählungen ihre Aktanten überwiegend angemessen einführen und zudem bereits grundsätzlich zur Herstellung intralinguistischer Referenz in der Lage sind. Insgesamt ist die Erlebniserzählung aber diejenige Erzählform, die sich im Erzählformenvergleich bis ins Schulalter hinein am wenigsten produktiv entwickelt. Im Hinblick auf die Vermischung von Realität und Fiktion in den Erlebniserzählungen von Vorschulkindern konnten Andresen/Schmidt (2010) zeigen, dass einige wenige Vier- und Fünfjährige Geschichten produzieren, die Mischformen aus Erlebnis- und Phantasieerzählungen darstellen, während die meisten untersuchten Vorschulkinder reine Erlebniserzählungen erzählt haben (zur Problematik der Differenzierung in EE- & PE-Mischformen vgl. Koch 2009). Im Gegensatz zu den beiden Kindern im Alter von vier Jahren, die beide Genres vermischen, kennzeichnen die entsprechenden fünfjährigen Kinder diese Vermischung auch metakommunikativ, zum Beispiel durch Kichern. In der Gruppe der Sechsjährigen findet sich nur noch eine solche EE-Mischform, die zudem ein angstbesetztes Thema (Brand im eigenen Haus) zum Inhalt hat.

Die Phantasieerzählung schließlich kann als diejenige Erzählform beschrieben werden, die im Vorschulalter am stärksten durch die Vermischung von Realität und Fiktion geprägt ist. Im Gegensatz zur Erlebniserzählung haben Kinder im Alter von vier Jahren vielfach noch Schwierigkeiten mit der Produktion einer ausgedachten Geschichte. Wenn sie jedoch in der Lage sind, sprachlich Fiktion zu erzeugen, dann sind diese Erzählungen sowohl bei den Vier- und Fünfjährigen als auch bei den siebenjährigen Kindern länger und komplexer als die Erlebniserzählungen der jeweiligen Altersgruppe. Bei den sechsjährigen Kindern ändert sich dies insofern, als sich dieser Trend nicht mehr so eindeutig wie für die jüngeren Kinder festgestellt fortsetzt und es scheinbar sogar Rückschritte in der Entwicklung der narrativen Struktur gibt. Dieser Aspekt wird in der Diskussion am Ende des Kapitels wieder aufgenommen und vertieft werden. Im Hinblick auf die interaktive Konstituierung lässt sich festhalten, dass die fünf- und sechsjährigen Kindern zur Produktion einer Phantasieerzählung deutlich weniger Unterstützung durch den – zumeist erwachsenen – Interaktionspartner brauchen, als es in diesem Alter für die Erlebniserzählungen der Fall ist. Lediglich bei den Vierjährigen ist dieses Verhältnis umgekehrt, möglicherweise ist dieser Befund jedoch dem Versuchssetting geschuldet. Betrachtet man die sprachliche Form, so zeigt sich, dass Kinder im Vorschulalter bei der Produktion einer Phantasieerzählung ebenso wie für die Erlebniserzählung dargestellt die Aktanten überwiegend angemessen in ihre Geschichten einführen und Pronomen überwiegend angemessen gebrauchen. Im Gegensatz zur

Erlebniserzählung entwickelt sich die Phantasieerzählung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr jedoch außerordentlich produktiv, was sich unter anderem in Länge und Struktur der Geschichten widerspiegelt. Unter dem Aspekt der Vermischung von Realität und Fiktion in den Phantasieerzählungen der Vier-, Fünf- und Sechsjährigen lässt sich festhalten, dass die von Andresen/Schmidt (2010) untersuchten Kinder im Alter von vier Jahren mit Ausnahme zweier Kinder strikt zwischen diesen beiden Bereichen trennen, also überwiegend reine Phantasieerzählungen produzieren. Für die Fünfjährigen gilt, dass sie in ihren Geschichten häufig Realität und Fiktion miteinander vermischen und dies zudem metakommunikativ markieren, z.B. durch Lachen, oder den fiktionalen Charakter ihrer Erzählung verbal explizieren. Die sechsjährigen Kinder schließlich produzieren wieder mehrheitlich reine Phantasieerzählungen, trotzdem kommen auch in diesem Alter noch PE-Mischformen vor. Insgesamt scheint es den Kindern im Vorschulalter außerordentlich Freude zu bereiten, mit der für sie neuen sprachlichen Erzeugung von Fiktion und den buchstäblich unbegrenzten Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, zu spielen (vgl. dazu auch die Ausführungen zum Rollenspiel).

Genau diese sich neu entwickelnde Fähigkeit, die Erzeugung von Fiktion mittels Sprache in den Phantasieerzählungen der Vorschulkinder, ist Gegenstand der folgenden Analyse.

3. ANALYSE I – ERWERB DISKURSIVER FÄHIGKEITEN: FIKTIONSERZEUGUNG BEIM EINZELERZÄHLEN¹⁸

Wie erzeugen Kinder im Alter von vier, fünf und sechs Jahren Fiktion, wenn sie Phantasiegeschichten erzählen?

Bevor diese für die vorliegende Arbeit zentrale Frage weiter ausdifferenziert wird und entsprechende Hypothesen formuliert werden, sollen zunächst die grundlegenden forschungsmethodischen Überlegungen, auf denen die Analyse fußt, dargelegt werden. Anschließend wird erläutert, welche empirischen Beobachtungen dazu geführt haben, dass sich die Autorin im Rahmen dieser Arbeit näher mit eben diesem Aspekt der Erzählerwerbsforschung auseinandersetzt.

3.1 Grundlagen der Datenauswertung

3.1.1 Forschungsmethodische Überlegungen

3.1.1.1 Forschungsdesign

Die folgende Analyse stellt eine explorative Längsschnittstudie dar, anhand derer in einem bisher kaum bearbeiteten Feld der Erzählerwerbsforschung, nämlich der Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen von Kindern im Vorschulalter, erste Ergebnisse generiert und als Anregung und Ausgangspunkt für weitere Forschungen bereitgestellt werden sollen.

Die Auswertung der Daten erfolgt zunächst quantitativ, um auf dieser Grundlage Rahmendaten für spätere qualitative Analysen zu erhalten und Entwicklungstendenzen auszumachen. Durch die geringe Anzahl der Probanden, die zudem in jeder der drei untersuchten Altersgruppen unterschiedlich ausfällt, ist ein statistisch reliabler Vergleich der Daten zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten unter quantitativen Gesichtspunkten nicht möglich. Da die Zielsetzung der Arbeit einen solchen aber auch nicht beinhaltet, ist dies nicht als problematisch anzusehen.

Im Rahmen der anschließenden qualitativen Analyse (vgl. Kapitel 7) werden die Erzählungen vierer Beispielkinder über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg untersucht. Dies dient der weiteren Konkretisierung und Differenzierung der quantitativ ermittelten Entwicklungstendenzen und ermöglicht es, unterschiedliche Erwerbsverläufe in einer Längsschnittperspektive zu beschreiben und zu vergleichen sowie Hypothesen für die weitere Forschungsarbeit zu generieren.

¹⁸ Auszüge aus dem folgenden Kapitel wurden bereits vorab veröffentlicht (vgl. dazu Schmidt 2013).

3.1.1.2 Datengrundlage

Alle für die Analyse verwendeten Daten stammen aus dem Flensburger Projekt zu den sprachlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern beim Erzählen und Rollenspiel (vgl. dazu auch Kapitel 2.1.4.2).

Beteiligte Kinder und Kindergärten

Vierjährige

Zum Zeitpunkt der ersten Aufnahme phase (November 2006 bis Frühjahr 2007) haben insgesamt 26 Kinder aus fünf Flensburger Regelkindergärten an dem Projekt zum Erzählen und Rollenspiel teilgenommen; dabei handelte es sich um 17 Jungen und neun Mädchen im Alter zwischen 3;8 und 4;6. Das folgende Diagramm gibt einen detaillierten Überblick über die Altersverteilung und die jeweiligen Geschlechter:

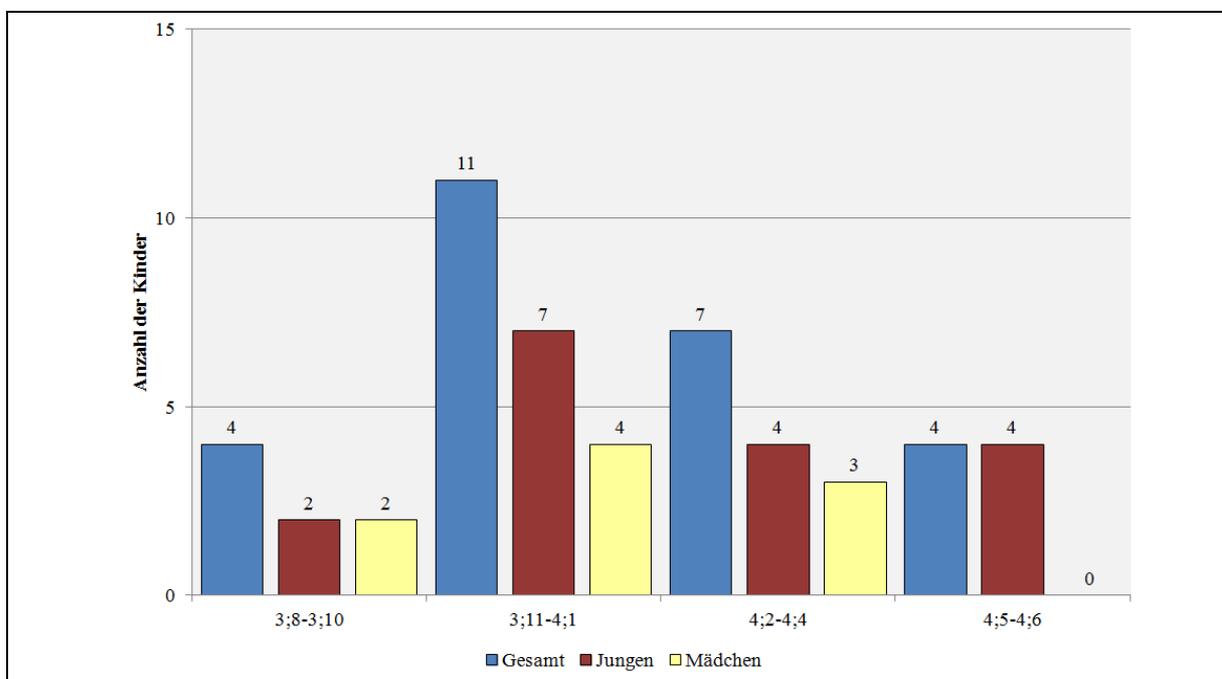


Abbildung 4: Altersverteilung – Vierjährige (aus Andresen/Schmidt 2010, S. 4)

Die Tatsache, dass deutlich mehr Jungen als Mädchen in dieser Altersklasse vertreten sind, liegt darin begründet, dass wesentlich mehr vierjährige Jungen als Mädchen die teilnehmenden Kindergärten besuchten. Dies ist jedoch insofern als nicht problematisch zu werten, da in der Spracherwerbsforschung die These vertreten wird, dass Jungen sowohl beim Spracherwerb als auch beim Schriftspracherwerb eher hinter Mädchen zurückbleiben (vgl. Andresen/Schmidt 2010, S. 3; auch Budde 2008).

Die Erstsprache aller beteiligten Kinder ist Deutsch und keines der Kinder wurde sprachtherapeutisch gefördert. Aufgrund der spezifischen Umstände in Flensburg, wo eine enge Kooperation zwischen den Kindergärten und der örtlichen Sprachheilgrundschule besteht, kann zudem sicher davon ausgegangen werden, dass keines der beteiligten Kinder von einer schwerwiegenden Sprachentwicklungsstörung betroffen ist (vgl. Andresen/Schmidt 2010, S. 4).

Fünffährige

Während der zweiten Aufnahmephase im Frühjahr 2008 wurden in einem Flensburger Kindergarten von insgesamt acht Kindern (drei Jungen und fünf Mädchen) im Alter von fünf Jahren Sprachaufnahmen gemacht. Alle diese Kinder hatten bereits als Vierjährige am Flensburger Projekt teilgenommen und wurden nun im Vorfeld der geplanten sprachpädagogischen Förderkonzeption zum Erzählen und Rollenspiel (vgl. Kapitel 5.2.1.3) noch einmal in den einzelnen Sprechhandlungssituationen aufgenommen (vgl. dazu auch Andresen/Schmidt 2010, S. 6).

Sechsjährige

Im Zuge der dritten Aufnahmephase, die auf den Winter 2008/2009 datiert und im Anschluss an den ersten Erprobungsdurchlauf der Flensburger Förderkonzeption erfolgte, wurden sieben der Kinder aus der zweiten Aufnahmephase erneut beim Erzählen und Rollenspiel aufgenommen. Ein Junge hatte zwischenzeitlich den Kindergarten verlassen, so dass sich diese Gruppe der Sechsjährigen aus zwei Jungen und fünf Mädchen zusammensetzt. Zusätzlich dazu wurden entsprechende Aufnahmen von sieben weiteren Kindern (vier Jungen, drei Mädchen) im Alter von sechs Jahren gemacht, die bereits im Rahmen der ersten Aufnahmephase am Flensburger Projekt teilgenommen hatten. Somit besteht die Gruppe der sechsjährigen Probanden aus sechs Jungen und acht Mädchen (vgl. dazu auch Andresen/Schmidt 2010, S. 7).

Datenmaterial

Für die Altersgruppe der Vierjährigen liegen insgesamt 30 Phantasieerzählungen von 23 Kindern vor, davon sind 16 Geschichten dem Typ der turn-by-turn-Erzählung¹⁹ zuzuordnen. Sieben der untersuchten Kinder haben in diesem Alter sowohl eine turn-by-turn-Erzählung als auch eine eigenständige Phantasieerzählung produziert. Die Abweichung von den Zahlen

¹⁹ Turn-by-turn-Erzählungen sind in diesem Zusammenhang dadurch definiert, dass jede Äußerung des Kindes, die innerhalb der Erzählung eine Proposition im Sinne von Becker (2011, S. 79) darstellt, eine vorangehende Höreraktivität von Seiten des erwachsenen Interaktionspartners erfordert, also fremdinitiiert ist. Dadurch entsteht in der Regel ein Frage-Antwort-Dialog und keine wirkliche Erzählung.

zum Flensburger Projekt (vgl. Kapitel 2.1.4.2) liegt darin begründet, dass dort zum einen nur die jeweils komplexeste Erzählung der Kinder berücksichtigt wurde und zum anderen bestimmte Kriterien erfüllt sein mussten, damit eine turn-by-turn-Erzählung überhaupt in die Analyse mit einbezogen wurde²⁰. Da die folgende Untersuchung jedoch unter anderem darauf fokussiert, wie gerade diejenigen Kinder Fiktion erzeugen, die mit dieser Aufgabe eigentlich noch überfordert sind, werden auch solche Erzählprodukte analysiert, die strenggenommen noch keine Erzählung darstellen, sondern höchstens als rudimentäre Erzählfragmente klassifiziert werden können.

Von den fünfjährigen Kindern liegen sieben Erzählungen vor und in der Altersgruppe der Sechsjährigen 13, dabei handelt es sich ausnahmslos um eigenständige Phantasieerzählungen.

3.1.1.3 Datenerhebung

Den Aufnahmen ging eine relativ lange Phase der teilnehmenden Beobachtung voraus, damit die Versuchsleiterin den Kindern vertraut wurde und sie ihrerseits einschätzen konnte, ob das Verhalten der einzelnen Probanden in der Aufnahmesituation mit dem im Kindergartenalltag gezeigten übereinstimmte oder davon abwich. Alle Aufnahmen fanden während der regulären Kindergartenzeiten in einem den Kindern bekannten separaten Raum statt und wurden mit einer gut sichtbar im Raum platzierten Videokamera aufgenommen. Den Kindern wurde vor Beginn der Aufnahmen dazu erklärt, dass sie „fotografiert“ würden und sie bekamen zur Gewöhnung an diese Situation die Möglichkeit, sich gegenseitig zu filmen und das Aufgenommene anzuschauen. Dies führte dazu, dass sie im Folgenden die Kamera praktisch nicht mehr zur Kenntnis nahmen. Während der Aufnahmen konnten sich die Kinder frei im Raum bewegen, um möglichst authentisches Sprachmaterial zu produzieren. Außerdem durfte jedes Kind in die Aufnahmesituation ein etwa gleichaltriges Begleitkind mit hineinnehmen, damit es stets die Möglichkeit hatte, sich in der Erzählsituation nicht nur an die Versuchsleiterin zu wenden, sondern auch an einen gleichaltrigen Interaktionspartner. Die meisten Kinder haben freudig an den Aufnahmen teilgenommen und bereitwillig die an sie gestellten Aufgaben erfüllt (vgl. dazu Andresen/Schmidt 2010, S. 4f.).

Vor Beginn jeder Aufnahmesituation wurde mit den Kindern gespielt (z.B. Fangen oder Verstecken), um sie zu motivieren und eine gelöste Atmosphäre zu schaffen. Anschließend wurde die jeweilige Sprechhandlungssituation (also Phantasieerzählung, Erlebniserzählung

²⁰ So durfte das erzählende Kind in diesen Fällen keine eigenständige Phantasieerzählung produziert haben und die Redeanteile des Kindes mussten deutlich höher sein als die der erwachsenen Interaktionspartnerin.

oder Nacherzählung) individuell auf das jeweilige Kind abgestimmt angebahnt. Zu Beginn der Datenerhebung war geplant, die drei Erzählformen analog zu der Untersuchung von Becker in einer festgelegten Reihenfolge zu elizitieren, es zeigte sich aber rasch, dass ein solch striktes Vorgehen vor dem Hintergrund, möglichst authentisches Material von den Kindern zu erhalten, wenig sinnvoll war. Deshalb wurde dazu übergegangen, die Aufnahmesituation zwar im Hinblick auf die jeweils angestrebte Erzählform zu gestalten, diese jedoch bei „Änderungswünschen“ der Kinder flexibel zu variieren, so dass zunehmend eigenmotivierte Erzählungen entstanden.

Die Phantasieerzählung, die zunächst bei allen Kindern die erste Aufnahmesituation darstellte, sollte bei den Vierjährigen anfangs durch einen für die Kinder mutmaßlich attraktiven Geschichtenanfang mit einer Hexe und einem Zauberer angeregt werden (vgl. dazu Anhang 1). Es stellte sich jedoch schnell heraus, dass diese Vorgehensweise - wie weiter oben bereits beschrieben - überwiegend zu turn-by-turn-Erzählungen führte, so dass der Erzählimpuls geändert wurde und die Kinder gebeten wurden, eine ausgedachte Geschichte zu erzählen. Wenn diese Aufforderung nicht reichte, wurden ihnen Beispiele und Erläuterungen dazu gegeben. Viele Kinder begannen daraufhin, eigenständige Phantasieerzählungen zu erzählen, manche Kinder taten dies bereits in dieser jüngsten Altersgruppe eigenmotiviert. Bei den älteren Kindern reichte in der Regel die Bitte aus, eine ausgedachte Geschichte oder eine „Quatschgeschichte“ zu erzählen, ansonsten wurde - den Kindern beispielhaft ein für sie attraktiver Geschichtenanfang oder ein thematischer Rahmen mit einigen typischen Elementen (z. B. *Piraten; Ritter, Drachen & Prinzessin*) als Ausgangspunkt angeboten.

3.1.1.4 Datenspeicherung

Die Daten wurden in der Aufnahmesituation sowohl als Video- als auch als Tondatei gespeichert, da die Tonqualität der Videoaufnahmen nicht in allen Fällen für die Transkription ausreichend war. Die Videoaufnahmen erfolgten mit einer digitalen Kamera der Firma Sony, für die Tonaufnahmen wurde unter Zuhilfenahme eines externen Mikrofons das Aufnahmegerät Olympus WS-320M verwendet. (Andresen/Schmidt 2010, S. 5)

3.1.1.5 Datenaufbereitung

Die Sprachaufnahmen wurden nach GAT (Selting u.a. 1998 & 2009) transkribiert und mit den üblichen Kontrollverfahren zur intersubjektiven Absicherung der Transkription überprüft (vgl. dazu auch Becker 2011, S 74f; Andresen/Schmidt 2010, S. 6).

3.1.1.6 Datenauswertung

Die unter 3.1.3 aufgeführten Analysekatoren wurden teils induktiv im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse aus dem Material heraus entwickelt und teils deduktiv auf der Grundlage der entsprechenden Literatur – z.B. zu Alltagsroutinen (vgl. dazu z.B. Bruner 1987; Nelson 2007) – erstellt.

3.1.1.7 Die Rolle(n) der Forscherin

Die Verfasserin dieser Arbeit hatte im Rahmen des Flensburger Projekts drei unterschiedliche Rollen inne. So war sie zum einen als Versuchsleiterin für die Vorbereitung und Durchführung der Aufnahmen zum Einzelerzählen verantwortlich, zum anderen entwickelte²¹ und erprobte sie die unter 5.2.1.3 näher erläuterte Flensburger Förderkonzeption zum Erzählen und Rollenspiel. Zusätzlich wertete sie die erhobenen Daten unter unterschiedlichen Fragestellungen aus (vgl. dazu Andresen/Schmidt 2010 und die vorliegende Arbeit). Durch diese Tätigkeiten stand sie über mehrere Jahre hinweg in regelmäßigem Kontakt mit unterschiedlichen Kindergärten und Kitas und vor allem mit den Kindern, die am Flensburger Projekt beteiligt waren. In demjenigen Kindergarten, in dem neben den Sprachaufnahmen zusätzlich die Förderkonzeption erprobt wurde, war der Kontakt besonders intensiv und die Forscherin gehörte dort über lange Zeiträume hinweg zum Kindergartenalltag. In dieser Zeit entwickelte sich ein enges Vertrauensverhältnis zwischen ihr und den Kindern sowie zur Leiterin dieser Institution und mehreren der dort tätigen Erzieherinnen. Ersteres hatte unter anderem zur Folge, dass die Aufnahmesituationen dort sukzessive zu echten Erzählsituationen wurden, da die Kinder die Erwachsene nicht mehr als Besucherin betrachteten, sondern als eine ihnen vertraute Person, mit der sie Erlebnisse teilen wollten und der sie mit Begeisterung ihre ausgedachten Geschichten erzählten. Dadurch sind die in dieser Einrichtung gewonnenen Daten als besonders authentisch einzuschätzen. Die Vertrautheit mit dem pädagogischen Personal ermöglichte zudem eine offene und konstruktive, häufig auch durchaus kritische Auseinandersetzung mit aufgetretenen Fragen und Problemen. Grundlegende methodische und didaktische Fragen rund um die Sprachaufnahmen und die Förderkonzeption wurden regelmäßig – d.h. mindestens zweimal im Monat – im gesamten Projektteam diskutiert und kritisch reflektiert. Zusätzlich erfolgte in der Anfangszeit der Erprobungsphase der Konzeption mehrfach ein kriteriengeleitetes Feedback zum methodisch-didaktischen Handeln der Projektmitarbeiterin; dies geschah auf Grundlage entsprechender Videoaufnahmen durch die studentischen

²¹ gemeinsam mit Prof. Dr. Helga Andresen und den studentischen Hilfskräften Sebastian Holtfoth, Jessica Jarecka, Nils-Holger Koch und Janna von Stein

Hilfskräfte. Im Bereich der Datenauswertung stand die Verfasserin dieser Arbeit in ständigem Kontakt mit der Projektleiterin und dem Projektteam, hielt Vorträge auf Fachtagungen und tauschte sich dort entsprechend mit anderen in diesem Forschungsfeld tätigen Wissenschaftler*innen aus. Außerdem stellte sie ihre Ergebnisse regelmäßig im linguistischen Kolloquium am Institut für Germanistik der Universität Flensburg vor.

3.1.2 Ausgangspunkte und Grundlagen der Analyse

Obwohl es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine explorative Studie handelt, werden der Analyse im Folgenden Hypothesen vorangestellt. Diese haben sich während der Erarbeitung der Fragestellung aus der Beschäftigung mit dem empirischen Material ergeben und im Zuge dessen auch Einfluss auf die Entwicklung des Kategoriensystems genommen. Zum besseren Verständnis werden ihnen die entsprechenden empirischen Beobachtungen vorangestellt.

3.1.2.1 Empirische Beobachtungen

Die empirischen Untersuchungen von Becker (2011) und Andresen/Schmidt (2010) zu den narrativen Fähigkeiten von Vorschulkindern beim Erzählen von Phantasieerzählungen zeigen unter anderem Folgendes:

- Vierjährige sind mit der Produktion einer Phantasieerzählung häufig noch überfordert.
- Wenn der erwachsene Interaktionspartner darauf besteht, dass Kinder dieser Altersgruppe trotz offensichtlicher Schwierigkeiten eine ausgedachte Geschichte erzählen und zur Unterstützung einen entsprechenden Erzählimpuls gibt, entstehen dabei ausschließlich turn-by-turn-Erzählungen, sofern die Kinder überhaupt etwas erzählen.
- Für eigenmotivierte Phantasieerzählungen der Vierjährigen gilt das nicht.
- Vierjährige Kinder trennen überwiegend strikt zwischen Erlebniserzählung und Phantasieerzählung, während Fünf- und Sechsjährige in vielen Fällen Realität und Fiktion miteinander vermischen und offensichtlich großen Spaß daran haben.
- Die Phantasieerzählungen der Vier- und Fünfjährigen sind länger und komplexer als die entsprechenden Erlebniserzählungen; zudem nimmt die Komplexität dieser beiden Erzählformen auch im Altersgruppenvergleich zu.

- In den Phantasieerzählungen der Sechsjährigen setzt sich dieser Trend nicht mehr so eindeutig fort, sondern es scheint im Hinblick auf die narrative Struktur sogar Rückschritte in der Entwicklung der Kinder zu geben.

3.1.2.2 Bindung der Erzählungen an den Wahrnehmungsraum

Ergänzend dazu haben weiterführende Analysen der Daten von Andresen/Schmidt gezeigt, dass die Phantasieerzählungen der Kinder unterschiedlich stark an den Wahrnehmungsraum der aktuellen Sprechhandlungssituation gebunden sind (vgl. dazu Schmidt 2010). Dies ist unter anderem vor dem Hintergrund von Interesse, dass auch das Rollenspiel der vier- bis sechsjährigen Kinder in unterschiedlichem Maße mit dem jeweiligen nichtsprachlichen Kontext verflochten ist (vgl. dazu Kapitel 2.1.2.1.5). Wie unter 2.1.2.1.5 ausgeführt, spielen Kinder zu Beginn ihrer Rollenspielentwicklung noch stark gegenstandsorientiert und nehmen Umdeutungen sehr nahe an den tatsächlichen Funktionen bzw. Charakteristika der jeweiligen Gegenstände vor. Im Laufe des Vorschulalters lösen sich die Spiele der Kinder jedoch immer mehr vom nichtsprachlichen Kontext der aktuellen Handlungssituation und Sprache dient zunehmend als zentrales Mittel zur Erzeugung von Fiktion. Eine solche sukzessive Loslösung vom unmittelbaren Wahrnehmungsraum scheint sich auch in den Phantasieerzählungen von Vorschulkindern wiederzufinden (vgl. dazu Kapitel 8).

So lässt sich in der Altersgruppe der Vierjährigen beobachten, dass einige Kinder während des Erzählens ihren Wahrnehmungsraum mental abschreiten und einzelne Elemente desselben ohne größeren inhaltlichen Bezug und häufig auch ohne erkennbare Handlung aneinanderreihen. Bei den solchermaßen entstehenden Geschichten handelt es sich möglicherweise um Vorformen der Phantasieerzählung.

Als Beispiel hierfür sei die Abschlusspassage der Geschichte angeführt, die Laura im Alter von 3;8 erzählt:

01 L: <<genuschelt> (hat die auf da da)> .h <<f> A DA wenn die (sall) WEHT>
 02 und=da oben ist eine KAMERA (.) die (.) die spiegelt an dem (.) an an dem SPIEGEL
 03 (.) und dann kommt EINE LAMPE und dann ist es vorBEI (.) alle gehn jetzt hier
 04 raus

Laura wird während des Erzählens von einer Kamera gefilmt, die gut sichtbar in einer Ecke des Raumes steht. An der Wand hängt zudem ein Spiegel und es befindet sich eine Stehlampe im Raum. Beim Erzählen schaut sich Laura diese Gegenstände nacheinander an.

Neben solchen rudimentären Erzählungen, die nahezu ausschließlich durch den Wahrnehmungsraum konstituiert werden, finden sich im Flensburger Korpus – und auch hier wieder vorrangig in der Altersgruppe der Vierjährigen – auch solche Geschichten, bei denen die Kinder während des Erzählens zwar ebenfalls durchgängig auf Gegenstände oder Sachverhalte ihres aktuellen Wahrnehmungsraumes zurückgreifen, diese aber im Gegensatz zu der im Vorstehenden beschriebenen Variante zur *inhaltlichen Fortführung* ihrer Geschichte nutzen. Auch diese Erzählungen sind noch in hohem Maße mit dem Wahrnehmungsraum verflochten und werden von diesem insofern gesteuert, als jede Proposition im Sinne von Becker (2011) mindestens ein in der aktuellen Sprechhandlungssituation präsent Element enthält.

Ein Beispiel für eine solche Erzählung stellt die Geschichte dar, die Lotte im Alter von 4;4 erzählt:

- 001 L: ein MONster das gang auch noch zu SCHGAI ((„Sky“)) das (---) wie bein
 002 ANern anfang. .h und dann fresse er (-) auch noch ein <<f> **SACK und ein**
 003 **STIEfel**> von den menschn. (---)
 004 A: und DANN? (--)
 005 L: <<f> dann hat der ein ganzes **MEER** (-) **vom krokodIL**=aufge> (-)
 006 ausgeTRUNKn.
 007 A: ach. (--)
 008 L: <<cresc> und dann kam **die fische** ((klatscht)) und BEI> (-) und DANN kam
 009 ein wal und BEIßte ihn.
 010 A: <<lachend> aha und DANN?> (--)
 011 L: wahn (--)<<cresc> und DANN kam ein (**kissen**) und ver(SCHER>belt) ihn.
 012 (1.0) das MONSter. (--)) und w und dann kam das krokodi:l (-) und BEIßte das
 013 monster nochMA; ((steht auf)) (---)<<aus dem Bild gehend> und' (-) ne
 014 MEHR geschichten KANN ich nich.>

Die fett markierten Passagen referieren sämtlich auf Lottes unmittelbaren Wahrnehmungsraum. Der „Sack und ein Stiefel von den Menschen“ (Z. 002/003) bezieht sich auf ein Nikolausbild aus Tonpapier, das an der Wand hängt, die Lotte während des Erzählens mehrfach betrachtet. An derselben Wand befindet sich auch ein großes blaues Plakat, ebenfalls aus Tonpapier, auf das mehrere Krokodile geklebt sind (vgl. Z. 005). Außerdem steht an der Wand neben Lotte ein von unterschiedlichen Fischen bewohntes Aquarium („die fische“, Z. 008) und auf der Matratze vor ihr liegen mehrere große Kissen in verschiedenen Farben (vgl. Z. 011). Mit Ausnahme des thematischen Subjekts der Geschichte, dem Monster aus Zeile 001, entstammen somit alle am Handlungsverlauf aktiv oder passiv beteiligten Elemente Lottes Wahrnehmungsraum.

Eine weitere Form der starken Bindung von Phantasieerzählungen an den Wahrnehmungsraum, nämlich die Verflechtung des Erzählten mit dem außersprachlichen Kontext mittels des deiktischen Gebrauchs von Adverbien, findet sich exemplarisch in dem folgenden Geschichtenausschnitt, den Sandra im Alter von 5;2 in Anwesenheit des Begleitkinds Luisa erzählt:

001 S: da sin wir beide (1.0) zu=samm (.) mit die STUHL (--) hochdetlettert (-)
 002 und=denn RUNterdef:alln. ((hebt demonstrativ den Arm und lässt ihn fallen))
 003 (1.0)
 004 L: oh (---)
 005 A: ((schmunzelt)) <<nachfragend> JA=a?> (---)
 006 S: und=DANN sind wir **DORT** ((zeigt mit der Hand auf ein Regal)) (-)
 007 hochdetlettert in=die SPITze (-) un=DENN=sch (1.0) bis **DA** ((zeigt mit der
 008 Hand auf eine Stelle im Regal)) RUNtadefalln. (1.5)
 009 L: oh (.) aua ((alle lachen))
 010 A: und DANN?
 011 S: un=DANN (-) hab i:ch mit LUI:sa ((sie blickt sich im Raum um)) **DA** (---)
 012 ((zeigt mit der Hand)) bis **dort** runtadefa=alln.
 013 A: <<gespielt erschrocken> huh. das=is=ja unGLAUBlich>
 014 S: un=DANN hab ich ein BUCH ´rausdenomm ((schaut dabei die Bücher im
 015 Regal an)) (-) mit luisa (.) un=denn hab ich **DAhin**=deschmissn ((macht eine
 016 Wurfbewegung mit dem Arm))

Sandra schreitet beim Erzählen sukzessive ihren Wahrnehmungsraum ab und versetzt Luisa und sich selber dabei in ein fiktives Geschehen, das aus einer Aneinanderreihung dramatischer und teils verbotener Ereignisse besteht und das offensichtlich sehr eng mit dem nichtsprachlichen Kontext verbunden ist. Diese enge Bindung resultiert aus dem ausschließlich deiktischen Gebrauch der in der Erzählung verwendeten Lokaladverbien (im Transkript fett markiert), der in diesem Falle zudem häufig noch mit einer entsprechenden Zeigegeste verbunden ist. Zusätzlich integriert Sandra noch einzelne Elemente aus dem Sichtfeld (z.B. Zeile 001 „die Stuhl“; Zeile 014 „ein Buch“) in ihre Erzählung.

Im Gegensatz zu den bisher genannten Formen der sehr engen Bindung des Erzählten an den Wahrnehmungsraum finden sich im Flensburger Korpus auch solche Geschichten, die zwar ebenfalls Elemente des Wahrnehmungsraumes enthalten, für die aber gilt, dass diese Elemente offenbar keine steuernde Auswirkung mehr auf den Handlungsverlauf haben, sondern inhaltlich funktional in die Erzählung integriert werden.

So erzählt etwa Luisa im Alter von 5;1 folgende Geschichte (in dieser Situation ist Sandra als Begleitkind anwesend; sie spielt während der ganzen Aufnahme unter einer Decke Gespenst):

001 L: ein indiJAna war ma .h hier und denn .h hat er mich .h runter unter=m **MEER**
002 geschubst und denn hat .h PAPA mich .h h .h wieder AUFgefang und denn .h
003 hh (1.2) hat (.) PAPA mich (--) äm hier gerettet und OMA:, .h und Oma wa da
004 TOT. (--) und de=enn (--) war **die Fische** draußn und ham mich geREttet, .hh
005 und DE:NN hat (.) ham die fische .h ihn RUNtergeschub.hh (-) und <<ganz
006 nah am Mikro; len> de:nn ham die fische> .h (-) ihn ((stützt nachdenklich den
007 Kopf auf)) (1.0) hier (.)'ä:m h .h hier äm (-) MICH (.) und denn .h HAM
008 ((setzt sich auf, nimmt das Mikro in die Hand)) (-) die mich geschubs und
009 denn .h hab=m (-) hat (.) **AStrid** mich geREttet, und DENN .h ((dreht sich zu
010 Sandra um)) <<p> erzählst=u mir was> ((zieht an Sandras Decke))
011 S: ((hat Luisa nicht bemerkt)) **HIER** (.) IS (.) den (.) REI:N.
012 L: .h und DENN (-) hat (--) ICH (.) DENN (.) **den geSPENST** ge(.)HAUT .h
013 und DENN (--) <<mit "böser" Stimme> hab ich ihn AUFgefressn mit meiner
014 .h (-) !BÖ!ser (.) ZÄHne.> .h und DANN war da ((zeigt auf ihre Zähne)) (--)
015 ich HATte dann (-) da war ein vampIR und ich war ein vampir geBISSEN (-)
016 .hh und DANN war=n meine GANzn famILIE ge!BISS!en worden.

Auch Luisa bindet beim Erzählen ihrer ausgedachten Geschichte verschiedene Elemente des Wahrnehmungsraumes (im Transkript fett markiert) in ihre Erzählung ein; diese dienen nun aber nicht mehr der Steuerung der Geschichte, sondern ihrer Fortführung an einzelnen Stellen. Entsprechend ist festzuhalten, dass nur noch einzelne Propositionen der Erzählung unmittelbar auf den Wahrnehmungsraum referieren. Diese Form der Bindung an den Wahrnehmungsraum findet sich überwiegend in den Geschichten der Fünf- und Sechsjährigen, vereinzelt kommt sie jedoch auch schon in den Erzählungen der Vierjährigen vor.

Zusammengefasst greifen die Kinder in allen Altersgruppen während des Erzählens zur Fortführung ihrer Geschichten offensichtlich häufig auf Gegenstände und/oder Sachverhalte ihres aktuellen Wahrnehmungsraumes zurück und bauen diese in den präsentierten Handlungsverlauf mit ein. Diese Elemente können dabei entweder eine stark steuernde Funktion übernehmen – dies gilt vorrangig für die jüngeren Kinder – oder inhaltlich funktional in die Erzählung integriert werden.

3.1.2.3 Alltagsroutinen

Abschließend ist noch festzuhalten, dass vor allem die jüngeren Kinder im Flensburger Material in ihren Geschichten vielfach auf Alltagsroutinen und ihnen bekannte Ereignispaare zurückgreifen²², wenn sie eine ausgedachte Geschichte erzählen sollen; dies gilt besonders für die turn-by-turn-Erzählungen.

²² vgl. dazu die Ausführungen auf Seite 86f.

So führt zum Beispiel Julius (4;5) den vorgegebenen Geschichtenanfang *Hexe, Rabe, Zauberer* folgendermaßen weiter:

- 001 A: (-) JULIUS. was ist DANN wohl passiert. (---) ((Julius zuckt mit den
002 Schultern)) überleg mal. (1.0) du kannst dir IRGENDWAS ausdenken. (2.0)
003 J: dann is das regnet (--) weg. (---)
004 A: <<zögerlich/ermutigend> mmh=hmm?> (--) und dann? (1.0)
005 J: das blitz AUCH. (--)
006 A: dann blitzt es AUCH? (1.0) ((Julius nickt)) und DANN? (2.5)
007 J: ä:hm::: (1.5) is=es HELL.
008 A: dann is=es HELL? okey. und was passiert dann? (1.0)
009 J: da::nn: wird es wieder DUNKEL.
010 A: dann wird=s wieder DUNKEL? (1.0) und DANN? (3.0)
011 J: SCHLAFT die HEXE:.
012 A: <<interessiert> mmh=hmm> (2.0) und DANN? (---)
013 J: bimmelt die ua::: (-)
014 A: ((lacht)) und (-) DANN? (1.0)
015 J: is das wieda hell.
016 A: <<ppp> was ist dann passiert?> (5.5)
017 J: DANN (-) geht (---) FLIEGT ER in (-) sein kindergarten.
018 A: der fliegt in=n KINDER garten; die HEXE? (--)
019 J: JA! (-)
020 A: ACH und DANN? (---)
021 J: hat der keine LU:ST. (---)
022 A: was macht der dann. (--)
023 J: dann esst der (-) dann fliegt der wieder zuri:ck. (3.0)
024 A: und dann? (3.0)
025 J: hat der (---) hat der (--) denn fliegt der (-) wieder nach HAU:SE: (3.5)

Julius orientiert sich beim Erzählen sehr deutlich an seinen eigenen Alltagsroutinen, indem er zunächst einen Tag-Nacht-Rhythmus etabliert (Z. 007, Z. 009 & Z. 015) und dann die Hexe einen für ihn typischen Tagesablauf durchleben lässt (ab Z. 011).

3.1.2.4 Analysefokus & Hypothesen

Auf der Grundlage der beschriebenen empirischen Beobachtungen kann zunächst einmal begründet angenommen werden, dass sich in den Phantasieerzählungen der Vorschulkinder zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr im Hinblick auf die Erzeugung von Fiktion deutliche Veränderungen vollziehen. Während die Vierjährigen mit der Produktion einer ausgedachten Geschichte nämlich offenbar häufig noch überfordert sind und die für eine Phantasieerzählung nötige Fiktion oft nur mit starker Unterstützung durch den erwachsenen Interaktionspartner und unter Rückgriff auf bekannte Alltagsroutinen, Ereignispaare und/oder Elemente des unmittelbaren Wahrnehmungsraumes erzeugen können, scheint dies für die Fünf- und Sechsjährigen nicht mehr zu gelten. Um diese These zu überprüfen und weiter

auszudifferenzieren, soll im Folgenden untersucht werden, ob sich in den Phantasieerzählungen der Kinder unterschiedliche unterstützende Muster finden lassen, auf die sie bei der Erzeugung von Fiktion zurückgreifen, und ob und wie sich diese Muster im Laufe des Vorschulalters verändern. Von besonderem Interesse sind dabei im Hinblick auf den zweiten, didaktischen Teil der Arbeit die Geschichten derjenigen Probanden, die mit dieser Aufgabe eigentlich noch überfordert sind.

Im Einzelnen wird im Vorfeld der Analyse auf der Grundlage der vorliegenden empirischen Beobachtungen aus dem Flensburger Projekt und der Untersuchung von Becker (2011) von folgenden Hypothesen ausgegangen:

- Vierjährige Kinder, die in hohem Maße der Unterstützung des erwachsenen Interaktionspartners bedürfen, um eine ausgedachte Geschichte zu erzählen, sind mit der Aufgabe, eine Phantasieerzählung zu produzieren, grundsätzlich noch überfordert.
- Die entsprechenden turn-by-turn-Erzählungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sich die Kinder sehr stark an ihrem unmittelbaren Wahrnehmungsraum und/oder an bekannten Alltagsroutinen beziehungsweise Ereignispaaren orientieren (vgl. dazu Nelson 1989 & 2007; auch Tomasello 2002).
- Die Erzählungen der vierjährigen Kinder sind ähnlich wie für das Rollenspiel belegt häufig noch sehr eng mit dem Wahrnehmungsraum der aktuellen Sprechhandlungssituation verflochten. Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr lösen sich die Kinder beim Erzählen ausgedachter Geschichten sukzessive vom direkten Handlungskontext und erzeugen Fiktion zunehmend dekontextualisiert. Trotzdem greifen auch ältere Kinder bei der Produktion von Phantasieerzählungen noch auf Elemente des Wahrnehmungsraumes zurück, zum Beispiel zur Ausschmückung oder Fortführung ihrer Geschichte. Der Rückgriff auf den Wahrnehmungsraum scheint somit in allen Altersstufen im Vorschulalter von Bedeutung zu sein, was sich jedoch grundlegend ändert, ist dessen Funktion (vgl. dazu 2.1.2.1.5; auch Andresen 2002).
- Wenn Kinder Phantasiegeschichten erzählen, integrieren sie in diese mitunter Märchenelemente und/oder Aktanten aus Kinderbüchern und anderen Medien, etwa Hörspielen und Filmen (z.B. Ronja Räubertochter, Benjamin Blümchen, Knight Rider).

- Die Phantasieerzählungen der Fünf- und Sechsjährigen unterscheiden sich strukturell deutlich voneinander, möglicherweise manifestiert sich dieser Unterschied auch in den Mustern, auf die die Kinder jeweils zur Erzeugung von Fiktion zurückgreifen.

3.1.3 Analysekategorien

3.1.3.1 Alltagsroutinen/Ereignispaare/Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Unter die Kategorie *Alltagsroutinen, Ereignispaare & Wiederherstellung des Ausgangszustandes* fallen sämtliche den Kindern bekannte wiederkehrende Abläufe im Sinne von Alltagsroutinen und Skripts (z.B. Tagesabläufe) und Ereignispaare, die durch zusammengehörige erwartbare Ereignisse und/oder Handlungen gebildet werden (z.B. dass man nass wird, wenn es regnet oder dass man sich verletzt, wenn man stürzt). Vor allem bei den Vierjährigen kommen dabei auch noch bekannte Naturereignisse vor (z.B. dass es bei Gewitter blitzt). Außerdem werden in dieser Kategorie auch solche Äußerungen der Kinder gezählt, die nach einer Handlungskomplikation einen vorherigen Ausgangszustand wiederherstellen.

Beispiele für alle drei Bereiche geben die folgenden Transkriptausschnitte, welche mit Ausnahme des ersten Ausschnitts Weiterführungen des vorgegeben Geschichtenanfangs *Hexe, Rabe, Zauberer* darstellen (Im Folgenden wird das Kürzel K für das Erzählkind und das Kürzel E für die erwachsene Interaktionspartnerin verwendet):

Alltagsroutinen

001 E: super. (--) dann erZÄHL mal ne geschichte mit den dinoSAUiern. (1.5)
 002 K: (die sin) in WALD gegangen; (---) zum wald GANgen, (--) und (-) zu der=hhe
 003 (1.0) (zur hütten h). (1.5) denn holn die was zun ESSen, (1.3) und (-) denn gehn
 004 die nach HAUSE, (---) und (.) denn fressen die das AUF, (1.0) und (.) denn
 005 (1.3) will (--) die dinoSAUiers zum BETT gehn, (---) und (-) zu ENde. (-)

Ereignispaare

001 E: OKAY. <<halb geflüstert> was passiert DANN.> (1.5)
 002 K: denn WERden sie NA:ß

001 E: vom BE:sen RUNtergefallen? ((Kind nickt begeistert)) <<ungläubig>
 002 NEIN.> (---) UND was ist DANN passiert? (1.5)
 003 K: (hin/um)gefalln. (---)
 004 E: und DANN? (2.0)
 005 K: ham die eine BEULE.
 006 E: <<f> dann ham die ne BEULE?> (---) ((Kind nickt)) der ARme RABe
 007 AUCH? (---) ((Kind nickt)) DAS hat ja KOMisch ausgesehen; oder? (---)
 008 ((Kind zieht die Augenbrauen hoch)) und was ist DANN passiert? (1.5)
 009 K: zum KRANKenhaus. (---)

Wiederherstellung des Ausgangszustandes

- 001 E: ((hat vorher Spannung aufgebaut)) <<p> EMma.>
002 K: <<p> m=m>
003 E: <<p> was ist DANN wohl passiERT.>
004 K: äm (-) dann sind (.) dann ham (-) die mensen ANGST bekomm. (---)
005 E: <<zustimmend> ´m hm,> (1.0) <<geflüstert> und DANN;> (1.5)
006 K: un=DENN sind die wieder n .h denn sind die n wieder nach HAUse gegang. (---)
007 E: und DANN?
008 K: dann si si dann is da kein DONNa mehr; dann ßeint DIE sonne wieder.

3.1.3.2 Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation

Hierunter fallen alle Äußerungen der Kinder, die sich direkt auf die unmittelbar vorangegangene Sprechsituation beziehen und Elemente dieser wörtlich wieder aufgreifen. Dabei kann es sich entweder um Elemente handeln, die fremdeingeführt sind, also von der erwachsenen Interaktionspartnerin oder dem Begleitkind etabliert wurden oder um solche, die das Kind selber eingeführt hat.

Ein Beispiel für ersteres ist die Weiterführung des von der erwachsenen Interaktionspartnerin präsentierten Geschichtenanfangs mit der Hexe und dem Raben, die dem Zauberer einen Besuch abstatten wollen und dabei in ein Gewitter geraten:

- 001 E: was is DANN wohl passiert? (1.5)
002 K: ähm (--) der (--) hm der zaubera is rausgekommen .h und hat gesehen dass die
003 da drauße sind .h in gewitta .h und da .h und denn hata die mi (.) die
004 reingenommen.

Der zweite Fall findet sich zum Beispiel in folgendem Transkriptausschnitt:

- 001 K: ICH hab noch ne geSCHICHte:, (---) da WA::RE:N (---) einmal zwei WÜRma,
002 .h die <<len> wollten (--) DREI: LÖwen fangn.=die> .h konnten MEHR würmer
003 machen,

Sowohl die *Würmer* als auch die *Löwen* hat das Erzählkind bereits in der unmittelbar vorangehenden Sprechsituation etabliert und greift im Verlauf mehrerer, direkt aufeinanderfolgender Geschichten immer wieder darauf zurück.

3.1.3.3 Bindung an den Wahrnehmungsraum

Die *Bindung an den Wahrnehmungsraum* kommt in den Erzählungen der Vorschulkinder in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen vor und kann in Abhängigkeit davon unterschiedliche Funktionen erfüllen (vgl. dazu die Ausführungen unter 3.1.2).

Lokale und temporale Bindung an den Wahrnehmungsraum

In dieser Kategorie werden diejenigen Temporal- und Lokaladverbien gezählt, die beim Erzählen der Geschichte deiktisch gebraucht werden und diese dadurch eng mit der aktuellen Sprechhandlungssituation verknüpfen.

- 001 K und=DANN sind wir **DORT** ((zeigt mit der Hand auf ein Regal)) (-)
002 hochdetlettert in=die SPITze (-) un=DENN=sch (1.0) bis **DA** ((zeigt mit der Hand auf
003 eine Stelle im Regal)) RUNtadefalln. (1.5)

Abschreiten des Wahrnehmungsraumes

Ein *Abschreiten des Wahrnehmungsraumes* liegt dann vor, wenn ein Kind beim Erzählen Elemente aus dem Sichtfeld ohne größeren inhaltlichen Bezug aneinanderreihet, beispielsweise so wie weiter oben bereits exemplarisch angeführt:

- 001 K: <<genuschelt> (hat die auf da da)> .h <<f> A DA wenn die (sall) WEHT> und=da
002 oben ist eine KAmera (.) die (.) die spiegelt an dem (.) an an dem SPIEgel (.) und
003 dann kommt EIne LAMpe und dann ist es vorBEI (.) alle gehn jetzt hier raus

Der Wahrnehmungsraum steuert in diesen Fällen die Geschichte noch sehr stark.

Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum

Die *Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum* umfasst die Einführung all derjenigen Aktanten in die Erzählungen der Kinder, die in der unmittelbaren Sprechhandlungssituation visuell präsent sind. Dabei kann es sich um Menschen, Tiere, Plüschtiere und anderes mehr handeln.

Integration von Elementen aus dem Wahrnehmungsraum

Im Gegensatz zur Kategorie *Abschreiten des Wahrnehmungsraumes*, in der die Steuerungsfunktion des Wahrnehmungsraumes für die Geschichte einen zentralen Aspekt der Zuordnung darstellt, werden hier diejenigen Elemente gezählt, die das Kind aus seinem Sichtfeld funktional in die Erzählung integriert. So erzählt etwa ein Kind in einer Geschichte von einem kleinen Hund, der lauter spannende Abenteuer erlebt, Folgendes:

- 001 K: da guckte er ins **MEER**, ((krabbelt zur Wand und schaut in die Ritze zwischen
002 Wand und Matratze)) (1.9) UND da sah er **etwas GANZ SELT**sames.
003 ((hebt einen kleinen Gegenstand auf))

Es ist zunächst anzumerken, dass es sich bei dem „Meer“ um eine blaue Matratze handelt, die in mehreren vorangegangenen Aufnahmesituationen zum Rollenspiel von den Kindern

entsprechend umgedeutet wurde – etwas, worauf mehrere der am Spiel beteiligten Kinder auch beim Erzählen immer wieder zurückgriffen. In diesem Fall findet das Erzählkind während des Erzählens einen Gegenstand im „Meer“, der als „etwas ganz Seltsames“ in die Geschichte eingebaut wird.

Auch im nächsten Transkriptausschnitt integriert das Kind einige Elemente aus seinem Wahrnehmungsraum in eine Erzählung über Ritter/Prinz, Prinzessin und Drache:

001 K: die hattn ein **AQUARIUM**, (3.0) ehm (--) und da hat der prinz das beWUNdert,
002 (1.0) und EIN f³ (---) und (--) und **EIN fisch** <<grinsend zu Astrid> **hat das**
003 **fenster geküsst**,> (--) <<auf das Aquarium zeigend> da GUCK,>

In diesem Beispiel wird ein im Raum befindliches Aquarium samt seiner Bewohner in die Geschichte eingebaut²³ und das Kind nimmt zudem noch eine konkrete Handlung des einen Fisches in die Erzählung auf („hat das Fenster geküsst“ – es handelt sich dabei um einen sogenannten Scheibenputzerfisch, der sein Maul während des Fressens an die Glasscheibe drückt). Durch die anschließende Zeigegeste, verbunden mit der Aufforderung an die erwachsene Interaktionspartnerin, sich diese Beobachtung ebenfalls anzuschauen, wird die unmittelbare Beziehung zum Wahrnehmungsraum nachdrücklich herausgestellt.

3.1.3.4 Handlungsfolgen

Der Bereich der *Handlungsfolgen* umfasst alle diejenigen Handlungen in den Erzählungen der Kinder, die im Laufe der Geschichte einmal oder auch mehrfach wiederholt werden und dabei eindeutig in einer Beziehung zueinander stehen.

Wiederholung der gleichen Handlung mit den gleichen Protagonisten

Unter diese Kategorie fallen alle diejenigen Handlungen, die im Verlauf einer Geschichte wiederholt werden und bei denen der Protagonist oder die Protagonisten gleich bleiben. Die Kinder markieren diese Wiederholungen häufig mittels „nochmal“ oder „schon wieder“.

So erzählt zum Beispiel ein Kind im Laufe seiner Hexengeschichte Folgendes:

001 K: denn is (-) DIE .hh ähm (.) in son: LOCH reinGEFALL:.
002 ...
003 und dann is SIE (.) in LOCH <<lachend> reingefalln.> schon wieder
004 ...
005 ÄHM (-) sie is denn <<lachend> NOCHMAL in=n loch reing .hhh [flogn].>

²³ Die entsprechende Videoaufnahme und das vollständige Transkript zeigen, dass die obenstehende Äußerung über den Fisch tatsächlich innerhalb der Erzählung getätigt wird.

Wiederholung der gleichen Handlung mit unterschiedlichen Protagonisten

Im Gegensatz zur vorhergehenden Kategorie finden sich hier solche Handlungen, die im Laufe der Geschichte zwar ebenfalls wiederholt werden, bei denen aber die handelnden Protagonisten wechseln.

Im folgenden Beispiel sind die identischen Handlungen zur besseren Übersicht farblich markiert:

001 K: [ein indi]JAna war ma .h hier und denn .h hat er mich .h runter unter=m MEER
002 geschubst und denn hat .h Papa mich .h h .h wieder AUFgefang und denn .h hh (1.2)
003 hat (.) PAPA mich (--) äm hier gerettet und OMA:, .h und Oma wa da TOT. (--) und
004 de=enn (--) war die FISChe draußn und ham mich geREttet, .hh und DE:NN hat (.) ham
005 die fische .h ihn RUNtergeschub.hh (-) und <<ganz nah am Mikro; len> de:nn ham die
006 fische> .h (-) ihn ((stützt nachdenklich den Kopf auf)) (1.0) hier (.) 'ä:m h .h hier äm (-)
007 MICH (.) und denn .h HAM ((setzt sich auf, nimmt das Mikro in die Hand)) (-) die
008 mich geschubs und denn .h hab=m (-) hat (.) AStrid mich geREttet,

Wiederholung von Handlungen mit Variation unter Beibehaltung der gleichen Protagonisten

In dieser Kategorie werden alle Handlungen gezählt, die im Laufe einer Geschichte variiert werden, durch Beibehaltung bestimmter semantischer Beziehungen aber eine deutliche Ähnlichkeit aufweisen und immer von denselben Protagonisten ausgeführt werden. Häufig handelt es sich dabei um Aneinanderreihungen mittels „und dann“.

001 K: da sin wir beide (1.0) zu=samm (.) mit die STUHL (--) hochdetlettert (-)
002 und=denn RUNterdef:alln. ((hebt demonstrativ den Arm und lässt ihn fallen))
003 ...
004 un=dann sind wir beide in FISCHe reindetlettert ((schaut dabei zum
005 Aquarium))
006 ...
007 un=DANN sin=wir (-) bei dem BERG hochdetlettert,

Wiederholung von Handlungen mit Variation unter Rückgriff auf unterschiedliche Protagonisten

Diese Kategorie umfasst all diejenigen Handlungen, die ebenso wie in der vorangegangenen Kategorie im Verlauf der Geschichte unter Beibehaltung bestimmter semantischer Merkmale variiert werden, dabei aber jeweils von unterschiedlichen Protagonisten ausgeführt werden.

001 K: und denn:: wa: ka:m eine (3.0) und denn k' (--) wa' hatte die HEXE den
002 DRACHN zum (--) <<Astrid anlachend> zum WILDschwein ge(.)trickst.>
003 ...
004 und denn (1.2) KAM noch (.) <<Astrid anlächelnd> ne liebe MAUS> und hat

005 die .h hex' (--).h und die maus hat zu der HEXE (---) n <<Astrid anlächelnd>
006 SCHWEIN gezaubert.>

Wiederholung von Handlungen mit Steigerung

Die *Wiederholung von Handlungen mit Steigerung* beinhaltet alle Handlungen, die im Laufe der Geschichte wiederholt und dabei durch Variation sukzessive gefährlicher, absurder oder ähnliches gestaltet werden. Im folgenden Beispiel sind die jeweiligen Steigerungen zur besseren Übersicht farblich markiert:

001 K: .h und DENN (-) hat (--). ICH (.) DENN (.) den geSPENST ge(.)HAUT .h und
002 DENN (---) <<mit "böser" Stimme> hab ich ihn AUFGefressn mit meiner .h (-)
003 !BÖ!ser (.) ZÄHne.> .h und DANN war da ((zeigt auf ihre Zähne)) (--). ich
004 HATte dann (-) da war ein vampIR und ich war ein vampir geBISSEN (-).hh
005 und DANN war=n meine GANzn faMILIE ge!BISS!en worden.

3.1.3.5 Numerische Elemente

Unter diese Kategorie werden alle numerischen Elemente in den Erzählungen der Kinder gefasst, die im Laufe der Geschichte wiederholt und dabei variiert werden. So erzählt zum Beispiel ein Kind im Rahmen einer Bibi-Blocksberg-Geschichte Folgendes:

001 K: dann sin=da zwei giRAFFEN, (3.2) vier ZEbras, (5.0) drei MÄUse,> (4.3) bibi
002 BLOCKSberg.
003 ...
004 da warn ZWEI (1.0) SCHAUkeln. und da war einer mit (-) zwei wo man zwei
005 rauf dürfen.
006 E: <<zustimmend> hm=hm>
007 K: und=da war auch koKOFFELbrei bei
008 E: der war AUCH dabei kartoffelbrei?
009 K: ja da warn DREI: plätzchen
010 E: <<zustimmend> hm=hm>
011 K: und auf der NÄCHSten warn ZWEI=un (---) drei und VIER.
012 E: ja=a?
013 K: UN=sechs plätze.--)

3.1.3.6 Literarische Elemente

Hierunter fallen alle Elemente in den Erzählungen der Kinder, die sich im weiteren Sinne literarischen Vorlagen zuordnen lassen. Es kann sich dabei zum einen um formelhafte Wendungen wie zum Beispiel „Es war einmal...“ handeln und zum anderen um Inhalte aus Büchern, Filmen usw..

Erzählformeln

Erzählformeln stammen überwiegend aus Märchen und umfassen formelhafte Einleitungen in Geschichten wie „Es war einmal...“ und Schlusselemente wie „Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“.

Integration literarischer Vorlagen

Die Kategorie der *Integration literarischer Vorlagen* umfasst all diejenigen Elemente in den Erzählungen der Kinder, die sich eindeutig einem Buch, Hörspiel, Film o.ä. zuordnen lassen. Dabei kann es sich sowohl um einzelne Aktanten wie auch um ganze Handlungsstränge handeln. Als kritischer Punkt ist in diesem Zusammenhang allerdings die Möglichkeit zu nennen, dass einzelne Elemente unter Umständen fälschlicherweise nicht dieser Kategorie zugeordnet werden, wenn die entsprechende Vorlage der erwachsenen Interaktionspartnerin nicht bekannt ist.

3.1.3.7 Rhythmische Strukturen

Rhythmische Elemente und Strukturen liegen immer dann vor, wenn ein Kind beim Erzählen Passagen der Geschichte rhythmisch spricht oder in einem Sing-Sang-Ton präsentiert (vgl. dazu auch Sohr 2009).

001 K: die geschichte .h von dem BI BA BUTzemann kann man auch sing das ein
002 korze .hh << in einem Singsang> der BI BA BI BA BUTzemann (.) der geht
003 HIN (.) HER (.) schaukelt HIN (.) HER ((schaukelt dabei mit ihrem
004 Oberkörper nach links und rechts)) macht ein BALL mit KNE:te und macht
005 ein kuhn .h und da:NACH ess die den auf und danach (was sie) und wenn=er
006 FERTig ist (.) (schickt sie das in den topf) (.) und DANN holt DAS der raus.
007 (-) dann ging das an ein <<p/h> (klacksala)> .h kommt ein KORilla mit der
008 <<p> kokosnuss>>

3.2 Ergebnisse

Grundsätzlich ist anzumerken, dass eine Proposition immer nur einer Handlungskategorie²⁴ zugeordnet wird, aber daneben durchaus beispielsweise Elemente des Wahrnehmungsraumes oder literarische Elemente enthalten kann. Alle im Folgenden genannten Prozentzahlen²⁵ beziehen sich stets auf die Gesamtheit der unterstützenden Muster aller Kategorien in der jeweiligen Untersuchungsgruppe (Vierjährige turn-by-turn, Vierjährige eigenständig, Fünfjährige, Sechsjährige).

3.2.1 Ergebnisse Vierjährige

Die Ergebnisse zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen vierjähriger Kinder werden getrennt nach turn-by-turn-Erzählungen und eigenständigen Phantasieerzählungen ausgewertet.

3.2.1.1 Ergebnisse Vierjährige turn-by-turn

Die Grundlage für die Analyse bilden insgesamt 16 Erzählungen²⁶ (vgl. dazu Anhang 2.1).

Alltagsroutinen/Ereignispaare/Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Alle 16 untersuchten Kinder greifen bei der Produktion ihrer turn-by-turn-Erzählungen auf Alltagsroutinen oder Ereignispaare zurück. In absoluten Zahlen ausgedrückt nutzen insgesamt fünf Kinder in zusammengekommen 20 Fällen Alltagsroutinen zur Erzeugung von Fiktion, dies entspricht einem prozentualen Anteil von etwa 17%. Das unterstützende Muster der Ereignispaare findet sich in den turn-by-turn-Erzählungen von dreizehn Vierjährigen, die 46mal und damit in knapp 40% aller Fälle darauf zurückgreifen. Acht Kinder stellen in ihren Geschichten zudem einen idealen Ausgangszustand im Sinne eines „Alles ist wieder gut“-Endes her. Das absolute Vorkommen beläuft sich dabei auf neun Fälle, was einem prozentualen Anteil von knapp acht Prozent entspricht. (vgl. dazu Abbildung 5).

²⁴ zum Beispiel Wiederholungen von Handlungen, Alltagsroutinen

²⁵ An dieser Stelle ist noch einmal anzumerken, dass die Untersuchungsgruppe relativ klein ist, so dass die jeweiligen Prozentzahlen als erste Tendenzen und keinesfalls als statistisch belastbare Ergebnisse zu betrachten sind.

²⁶ Es wurde stets nur eine Erzählung pro Kind analysiert, so dass sich die Untersuchungsgruppe in diesem Fall entsprechend aus 16 Probanden zusammensetzt; dieses Prinzip gilt auch im Folgenden.

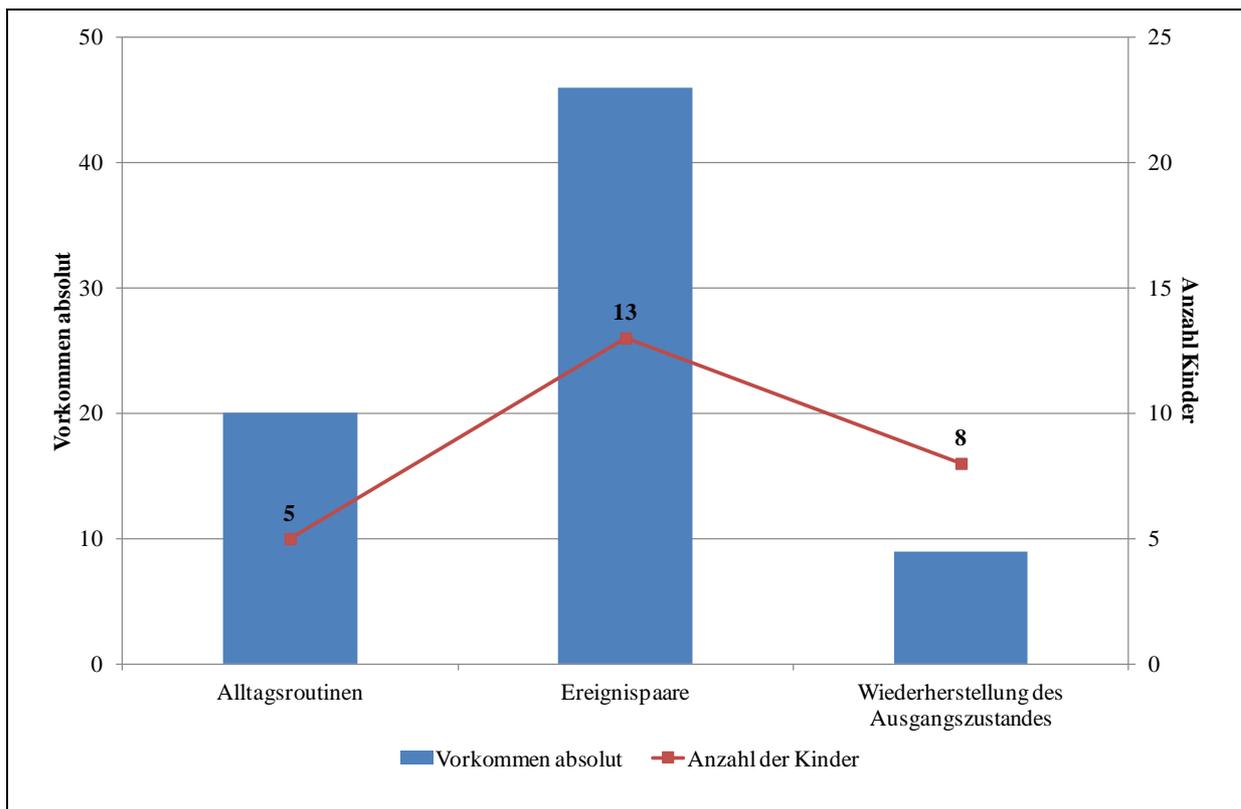


Abbildung 5: Vierjährige turn-by-turn – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation

Die Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation kommt in insgesamt zehn Fällen, das entspricht einem Prozentsatz von gut 8,5%, vor und wird von sieben Kindern genutzt; diese greifen dabei ausschließlich auf fremdeingeführte Elemente zurück.

Bindung an den Wahrnehmungsraum

Die temporale und/oder lokale Bindung an den Wahrnehmungsraum kommt in dem Material zu den turn-by-turn-Erzählungen der Vierjährigen insgesamt sechsmal vor, das entspricht einem Prozentsatz von gut fünf Prozent. Dieses Muster wird jedoch nur von einem Kind in dieser Untersuchungsgruppe genutzt.

Ebenfalls ein Kind nutzt das Abschreiten des Wahrnehmungsraumes, um Fiktion zu erzeugen. Das absolute Vorkommen beläuft sich dabei auf zwei Fälle, was einem prozentualen Anteil von etwas über 1,5% entspricht.

Auf die Kategorie der Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum, auf die ein Kind in dieser Untersuchungsgruppe zurückgreift, entfällt ein Fall; dies entspricht einem Prozentsatz von gut einem Prozent an der Gesamtheit der unterstützenden Muster.

Die Integration von Elementen aus dem Wahrnehmungsraum in die Geschichte kommt in den turn-by-turn-Erzählungen der Vierjährigen nicht vor.

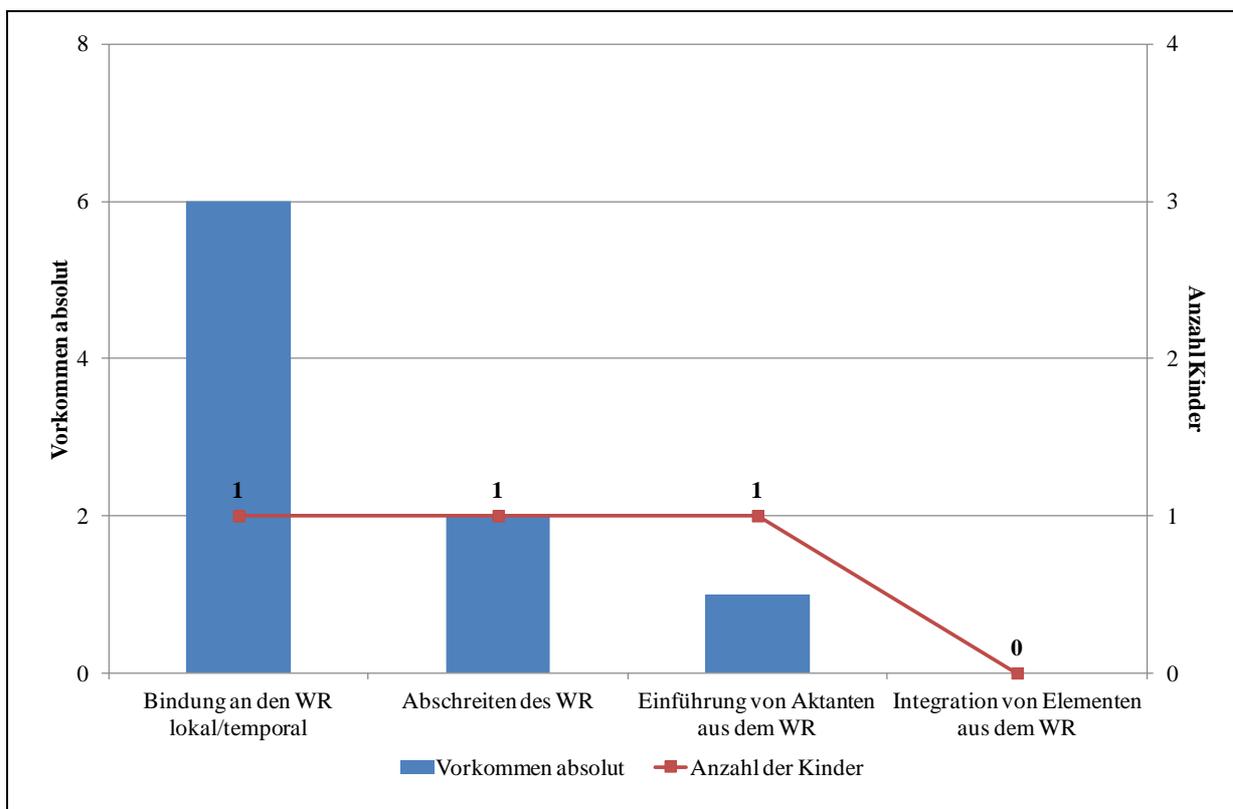


Abbildung 6: Vierjährige turn-by-turn – Bindung an den Wahrnehmungsraum

Handlungsfolgen

Die Wiederholung von gleichen Handlungen mit gleichbleibenden Protagonisten kommt in dieser Untersuchungsgruppe insgesamt siebenmal vor, das entspricht einem Anteil von knapp sechs Prozent. Dabei greifen vier Kinder auf diese Art der Fiktionserzeugung zurück.

Zwei Kinder produzieren Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten. Insgesamt entfallen drei Fälle und damit gute 2,5% der Gesamtheit der unterstützenden Muster auf diese Handlungsvariation.

Wiederholungen von Handlungen mit Variation bei gleichbleibenden Protagonisten finden sich in den turn-by-turn-Erzählungen der Vierjährigen elfmal. Dies entspricht einem Anteil von rund 9,5% und vier Kinder nutzen dieses fiktionunterstützende Muster.

Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Variation durch unterschiedliche Protagonisten kommen in dieser Untersuchungsgruppe nicht vor.

Ein Kind greift zur Produktion von Fiktion in zwei Fällen auf Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Steigerung zurück. Somit entfallen gute 1,5% auf dieses unterstützende Muster.

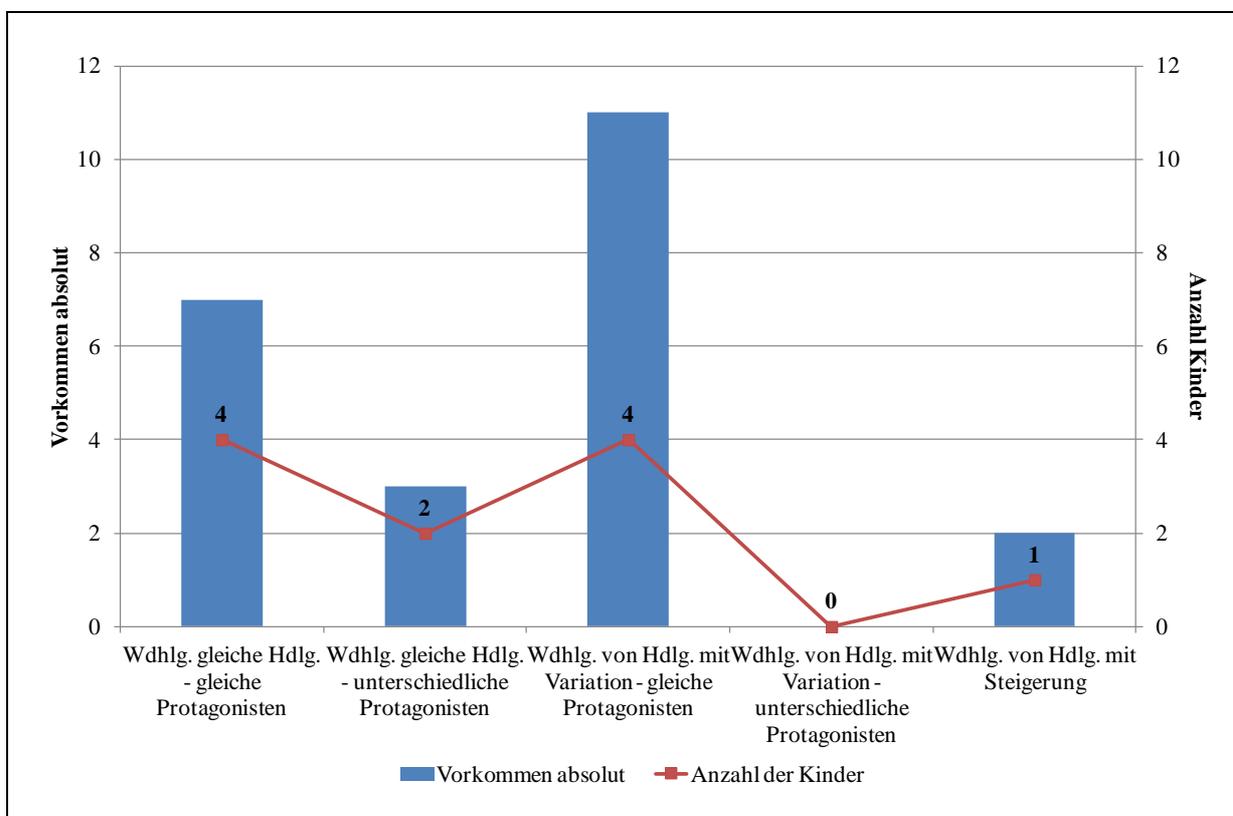


Abbildung 7: Vierjährige turn-by-turn – Handlungsfolgen

Numerische Elemente

Numerische Elemente zur Fiktionserzeugung kommen in den turn-by-turn-Erzählungen der Vierjährigen nicht vor.

Literarische Elemente

Erzählformeln und die Integration literarischer Vorlagen kommen in den turn-by-turn-Erzählungen der Vierjährigen nicht vor.

Rhythmische Strukturen

Rhythmische Strukturen zur Fiktionserzeugung kommen in den turn-by-turn-Erzählungen der Vierjährigen nicht vor.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vierjährigen Kinder beim Erzählen von turn-by-turn-Erzählungen überwiegend auf Ereignispaare (40%) und Alltagsroutinen (17%) zurückgreifen, um Fiktion zu erzeugen. Die Wiederherstellung eines idealen Ausgangs-

zustandes, die rund acht Prozent an der Gesamtheit der verwendeten Muster ausmacht, findet sich ausschließlich in dieser Untersuchungsgruppe. Dies liegt möglicherweise darin begründet, dass die Kinder aufgefordert wurden, einen vorgegeben Geschichtenanfang mit einer bereits etablierten „gefährlichen“ Handlungskomplikation weiterzuführen und sie bemüht waren, diese aufzulösen.

Auf die wörtliche Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation entfallen etwa 8,5% der fiktionsunterstützenden Muster; alle wiederaufgenommenen Elemente wurden zuvor fremdeingeführt.

Die Bindung der turn-by-turn-Erzählungen an den Wahrnehmungsraum kommt nur in Einzelfällen vor.

Für den Bereich der Handlungsfolgen gilt, dass die Vierjährigen überwiegend auf solche Handlungen zurückgreifen, die über die Erzählung hinweg stets von denselben Protagonisten ausgeführt werden; dies kann sowohl ohne (6%) als auch mit (9,5%) Variation geschehen.

Numerische und literarische Elemente sowie rhythmische Strukturen kommen in den turn-by-turn-Erzählungen der vierjährigen Kinder nicht vor.

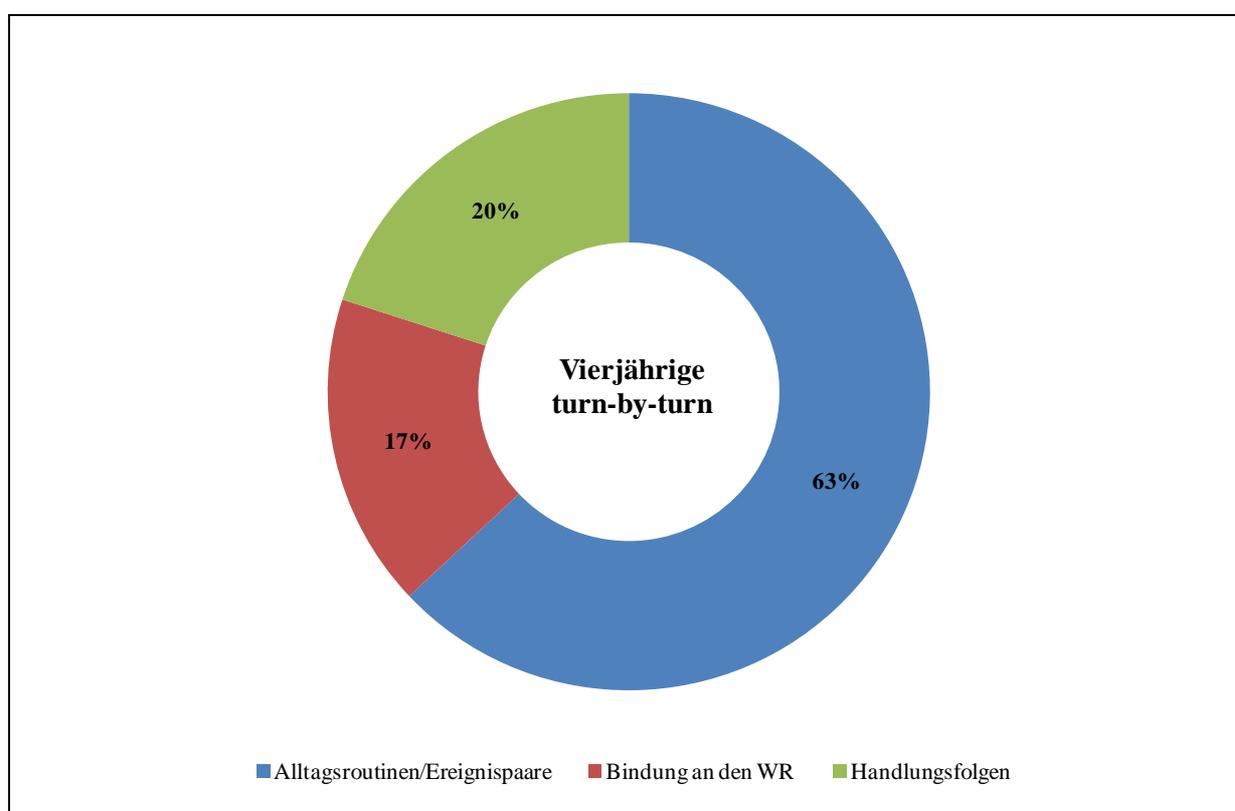


Abbildung 8: Ergebnisse Vierjährige turn-by-turn - gesamt

3.2.1.2 Ergebnisse Vierjährige eigenständig

Die Grundlage für die Analyse der eigenständigen Phantasiegeschichten der vierjährigen Kinder bilden 14 Erzählungen (vgl. dazu Anhang 2.1).

Alltagsroutinen/Ereignispaare/Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Zwei der insgesamt 14 Probanden greifen beim Erzählen einer eigenständigen Phantasiegeschichte auf Alltagsroutinen zurück, um Fiktion zu erzeugen. In absoluten Zahlen ausgedrückt geschieht dies in sechs Fällen und entspricht damit knapp sieben Prozent der Gesamtheit der unterstützenden Muster.

Ereignispaare finden sich in den Erzählungen von vier Kindern und kommen elfmal vor, was einem prozentualen Anteil von gut 12% entspricht.

Eine Wiederherstellung des Ausgangszustandes kommt in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen nicht vor.

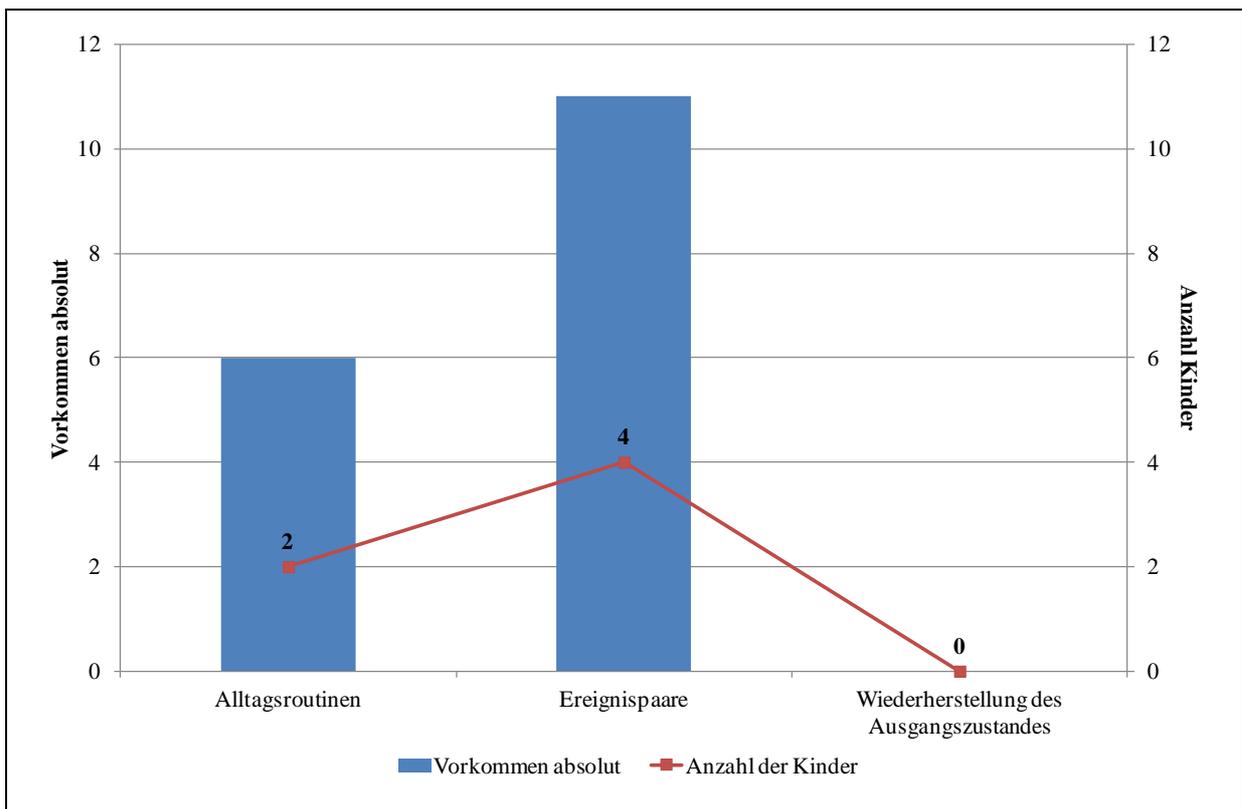


Abbildung 9: Vierjährige eigenständig – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation

Die Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation wird von drei Kindern genutzt und kommt in insgesamt vier Fällen – davon zwei fremdeingeführte und zwei selbsteingeführte Elemente – vor. Dies entspricht einem Prozentsatz von rund 4,5%.

Bindung an den Wahrnehmungsraum

Die temporale und/oder lokale Bindung an den Wahrnehmungsraum findet sich in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen dreimal, dies entspricht einem Prozentsatz von etwas weniger als 3,5%. Insgesamt nutzen zwei Kinder der Untersuchungsgruppe dieses Muster zur Fiktionsunterstützung.

Ein Kind greift auf das Abschreiten des Wahrnehmungsraumes zurück, um beim Erzählen Fiktion zu erzeugen. Das absolute Vorkommen beläuft sich dabei ebenfalls auf drei Fälle, was entsprechend einem prozentualen Anteil von etwas weniger als 3,5% entspricht.

Auf die Kategorie der Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum greifen fünf Kinder dieser Untersuchungsgruppe zurück; dabei entfallen sieben Fälle, also rund acht Prozent, auf dieses unterstützende Muster.

Die Integration von Elementen aus dem Wahrnehmungsraum in die Geschichte kommt in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen sechsmal und somit in gut fünf Prozent der Fälle vor. Insgesamt nutzen fünf Kinder diese Art der Fiktionserzeugung.

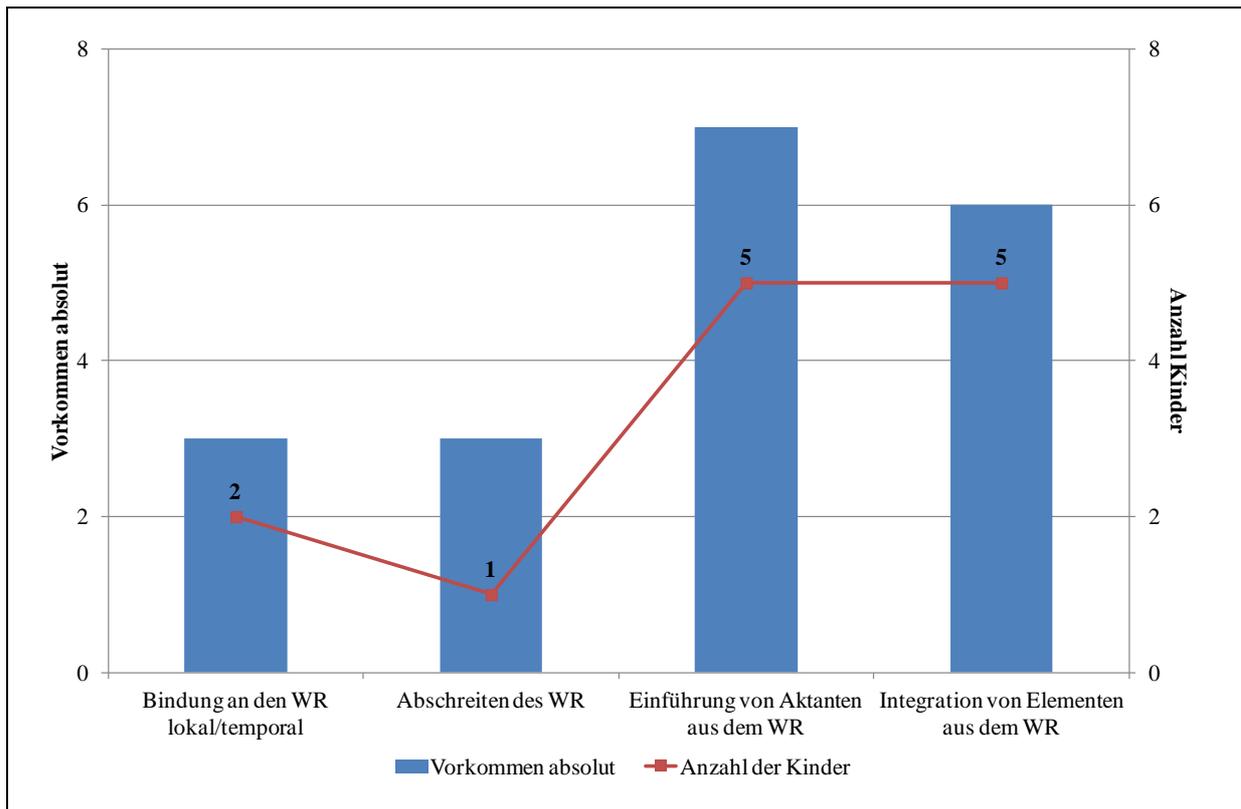


Abbildung 10: Vierjährige eigenständig – Bindung an den Wahrnehmungsraum

Handlungsfolgen

Die Wiederholung von gleichen Handlungen mit gleichbleibenden Protagonisten kommt in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen insgesamt zehnmal vor, was einem Anteil von etwa elf Prozent an der Gesamtheit der unterstützenden Muster entspricht. Zusammengenommen nutzen vier Kinder diese Art der Fiktionserzeugung.

In den Erzählungen von drei Kindern finden sich Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten. Insgesamt entfallen sieben Fälle und damit knappe acht Prozent auf diese Handlungsvariation.

Auf die Wiederholung von Handlungen mit Variation bei gleichbleibenden Protagonisten greifen drei Kinder dieser Untersuchungsgruppe in insgesamt fünf Fällen zurück. Dies entspricht einem Anteil von rund 5,5% an der Gesamtheit der unterstützenden Muster.

Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Variation bei unterschiedlichen Protagonisten werden in den eigenständigen Phantasieerzählungen einmal und somit in rund einem Prozent der Fälle von einem Kind dieser Untersuchungsgruppe produziert.

Zwei Kinder nutzen zur Produktion von Fiktion in insgesamt 14 Fällen Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Steigerung. Somit entfallen etwa 16% auf dieses unterstützende Muster.

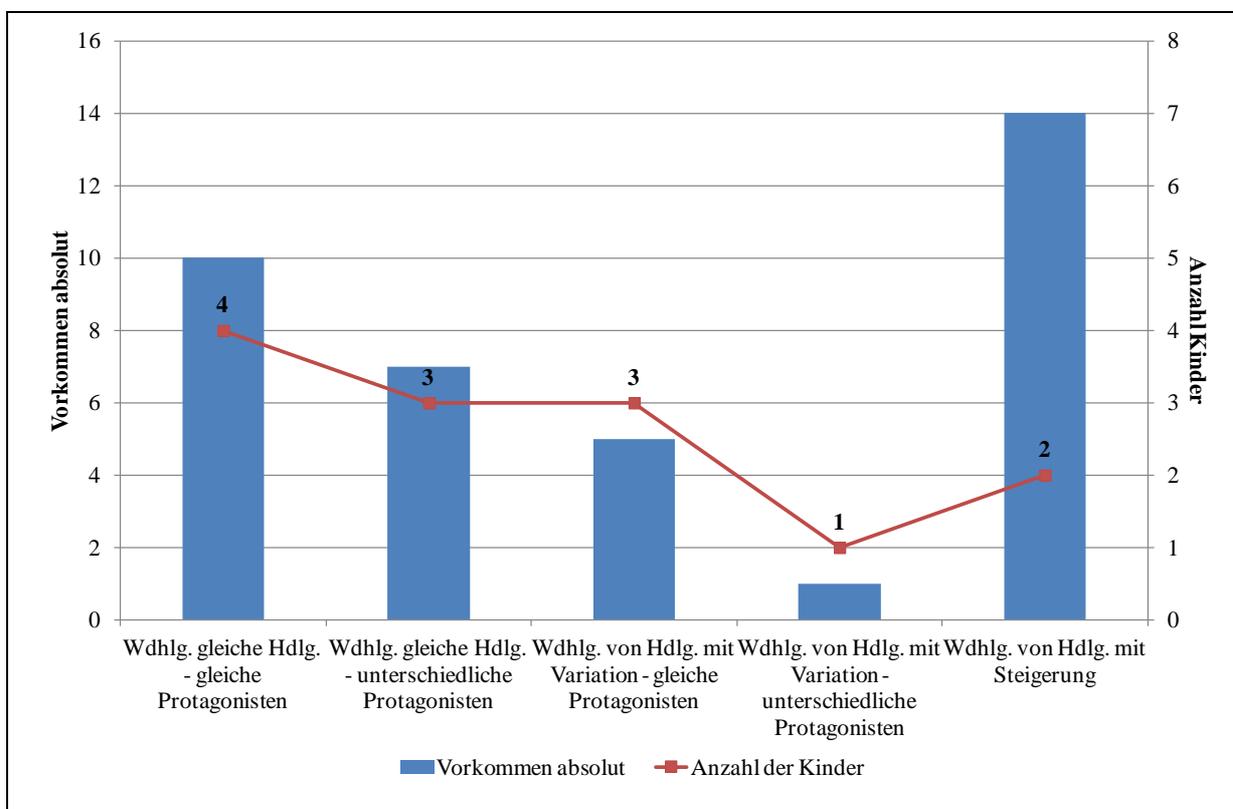


Abbildung 11: Vierjährige eigenständig – Handlungsfolgen

Numerische Elemente

Numerische Elemente zur Fiktionserzeugung kommen in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen nicht vor.

Literarische Elemente

Erzählformeln werden in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen von insgesamt sieben Kindern als unterstützendes Muster zur Fiktionserzeugung genutzt, das absolute Vorkommen beläuft sich dabei auf neun Fälle. Dies entspricht einem Prozentsatz von rund zehn Prozent.

Ein Kind integriert eine literarische Vorlage in seine Erzählung, was rund ein Prozent der Gesamtheit der unterstützenden Muster ausmacht.

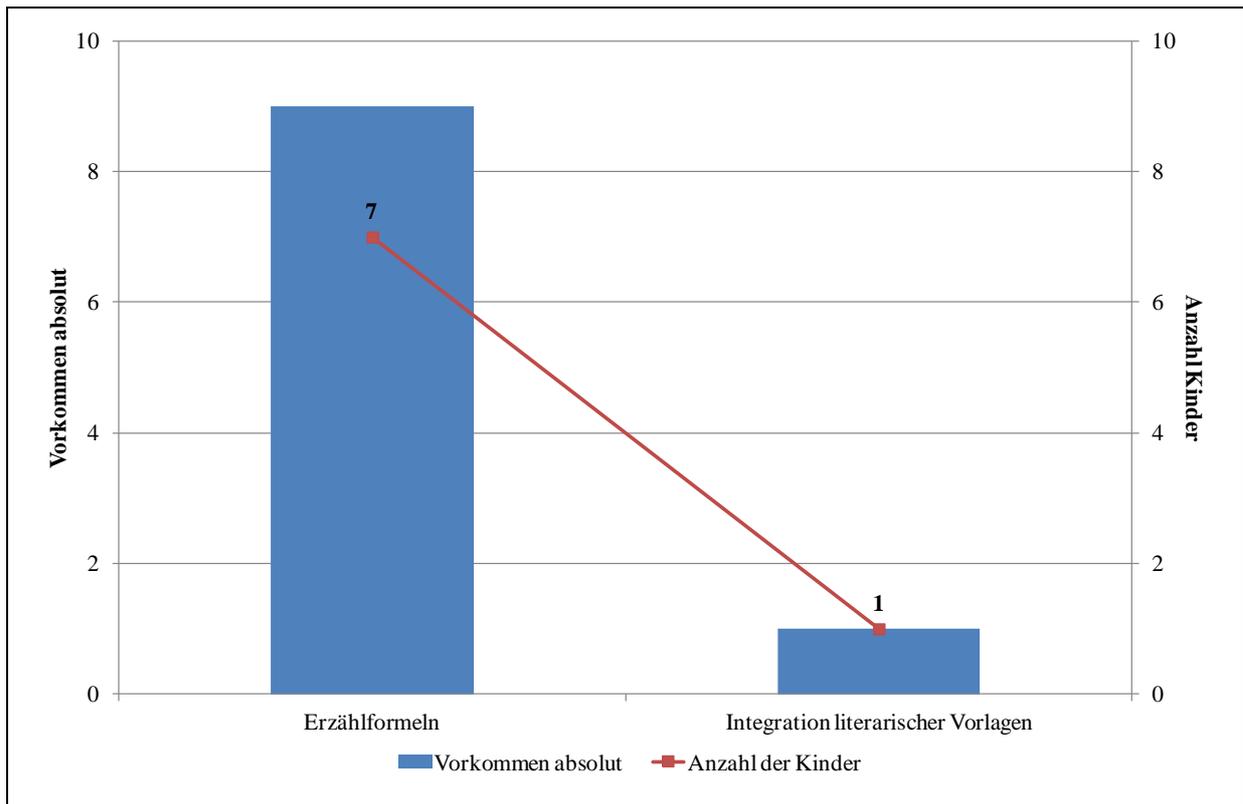


Abbildung 12: Vierjährige eigenständig – Literarische Elemente

Rhythmische Strukturen

Zwei Kinder greifen in insgesamt zwei Fällen bei der Erzeugung von Fiktion auf rhythmische Strukturen als unterstützendes Muster zurück. Dies entspricht einem prozentualen Anteil von rund zwei Prozent.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vierjährigen beim Erzählen eigenständiger Phantasiegeschichten auf deutlich mehr und auch andere unterstützende Muster zurückgreifen, als dies in den turn-by-turn-Erzählungen dieser Altersgruppe der Fall ist.

Alltagsroutinen und Ereignispaare machen mit insgesamt rund 19% an der Gesamtheit der verwendeten Muster nur noch einen vergleichsweise kleinen Teil dieser aus, allerdings dominiert auch in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen noch der Rückgriff auf Ereignispaare, der einem prozentualen Anteil von etwa zwölf Prozent der Fälle entspricht.

Auf die Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation entfallen rund 4,5% der fiktionsunterstützenden Muster; das Verhältnis von fremdeingeführten zu selbsteingeführten Elementen beträgt dabei 1:1.

Im Hinblick auf die Bindung der Erzählungen an den Wahrnehmungsraum ist festzuhalten, dass die Kinder beim Erzählen eigenständiger Phantasieerzählungen in rund 17% der Fälle zur Erzeugung von Fiktion auf dieses Muster zurückgreifen. Dabei nutzen sie am häufigsten, nämlich zu etwa acht Prozent, die Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum. Diese Kategorie findet sich in den turn-by-turn-Erzählungen der Vierjährigen noch gar nicht.

Der größte Anteil der fiktionsunterstützenden Muster in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen, insgesamt rund 41,5%, ist dem Bereich der Handlungsfolgen zuzuordnen. Prozentual überwiegen dabei Wiederholungen von Handlungen mit Steigerung mit etwa 16%, allerdings greifen die meisten Kinder nach wie vor auf Wiederholungen von gleichen Handlungen mit gleichbleibenden Protagonisten zurück; diese kommen in rund elf Prozent der Fälle vor.

Der Gebrauch von numerischen Elementen zur Fiktionsunterstützung kommt in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen nicht vor.

Hinsichtlich des Rückgriffs auf Erzählformeln ist festzuhalten, dass sich die Hälfte der vierjährigen Kinder bei der Produktion einer eigenständigen Phantasieerzählung dieses unterstützenden Musters bedient. Die Integration literarischer Elemente hingegen kommt nur als Einzelfall vor. Auch rhythmische Strukturen werden von den Vierjährigen nur in Einzelfällen als unterstützende Muster bei der Erzeugung von Fiktion genutzt.

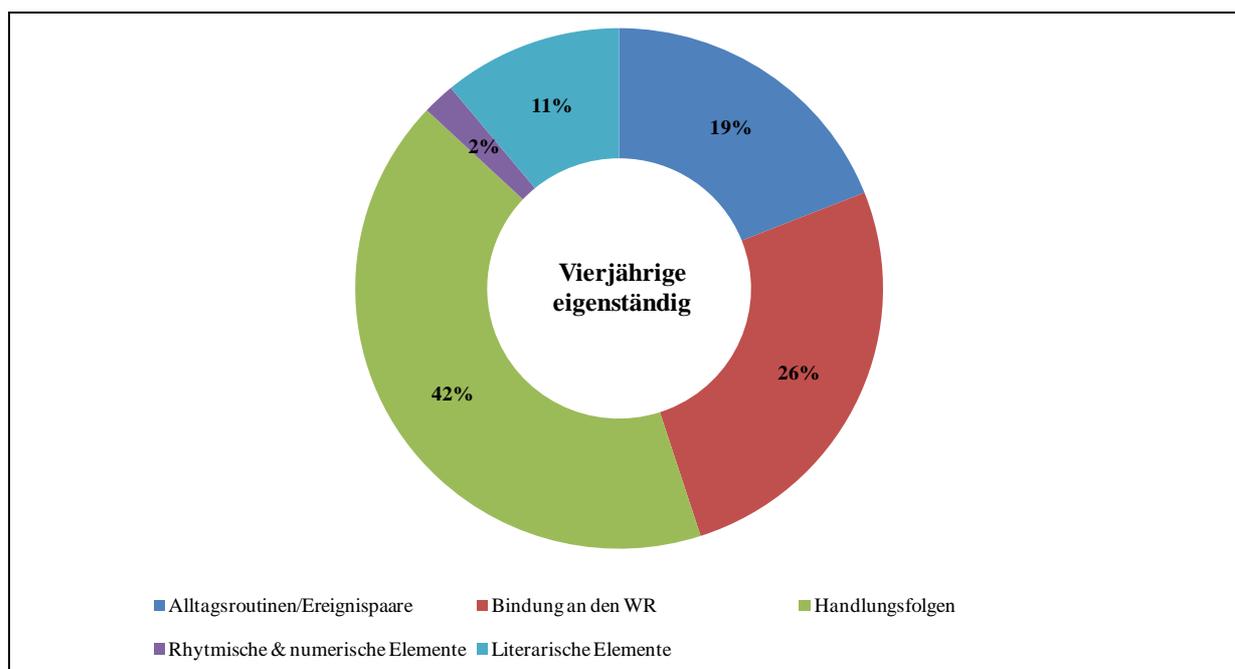


Abbildung 13: Ergebnisse Vierjährige eigenständig - gesamt

3.2.2 Ergebnisse Fünfjährige

Die Grundlage für die Analyse der Phantasieerzählungen der fünfjährigen Kinder bilden sieben Erzählungen (vgl. dazu Anhang 2.2).

Alltagsroutinen/Ereignispaare/Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Insgesamt nutzen zwei der insgesamt sieben fünfjährigen Kinder Alltagsroutinen in acht Fällen als unterstützendes Muster zur Fiktionserzeugung. Dies entspricht einem Prozentsatz von rund elf Prozent.

In zwei Erzählungen finden sich Ereignispaare mit einem absoluten Vorkommen von drei Fällen, was einem prozentualen Anteil von gut vier Prozent entspricht.

Eine Wiederherstellung des Ausgangszustandes kommt in den Phantasieerzählungen der Fünfjährigen nicht vor.

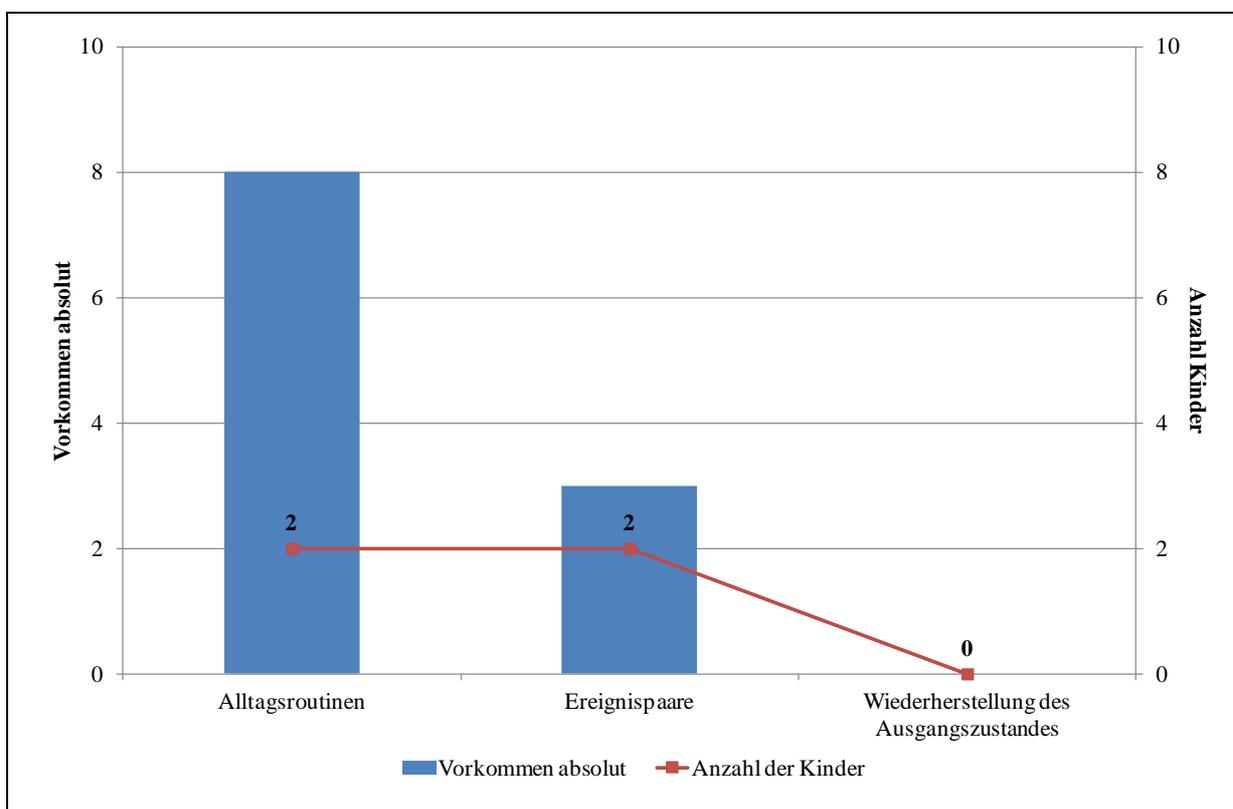


Abbildung 14: Fünfjährige – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation

Zwei Kinder nehmen beim Erzählen insgesamt dreimal Elemente aus der vorherigen Sprechsituation wieder auf; dies entspricht einem Prozentsatz von rund vier Prozent. Alle drei Elemente wurden in der vorherigen Sprechsituation von den Kindern selbst etabliert.

Bindung an den Wahrnehmungsraum

Ein Kind nutzt in neun Fällen die temporale und/oder lokale Bindung an den Wahrnehmungsraum, um Fiktion zu erzeugen. Somit entfallen auf dieses unterstützende Muster rund 12,5%.

Ein Abschreiten des Wahrnehmungsraumes kommt in den Phantasieerzählungen der fünfjährigen Kinder nicht vor.

Auf die Kategorie der Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum greifen insgesamt sechs Kinder zurück. In absoluten Zahlen ausgedrückt geschieht dies in 18 Fällen, was einem prozentualen Anteil von 25% entspricht.

Die Integration von Elementen aus dem Wahrnehmungsraum in die Erzählung findet sich in der Untersuchungsgruppe der Fünfjährigen fünfmal und somit in etwa sieben Prozent der Fälle. Dabei nutzen vier Kinder diese Art der Erzeugung von Fiktion.

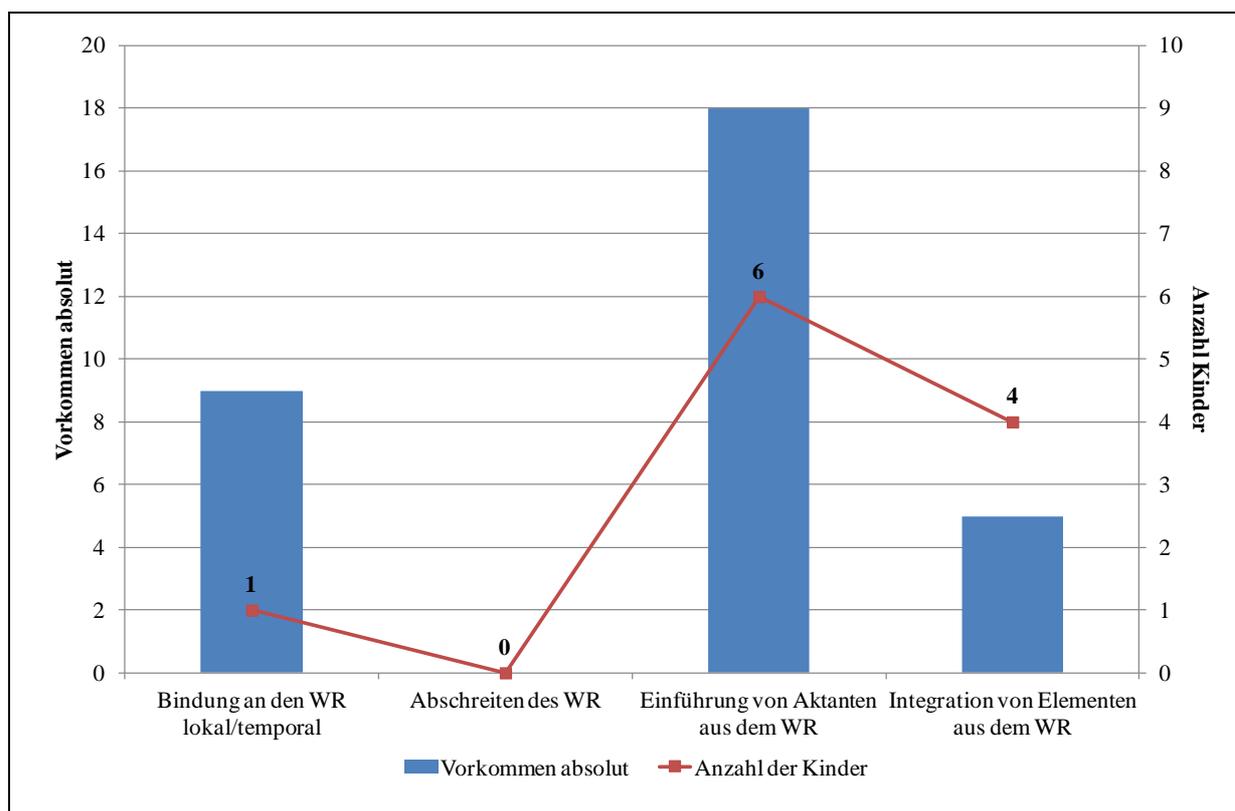


Abbildung 15: Fünfjährige – Bindung an den Wahrnehmungsraum

Handlungsfolgen

Die Wiederholung von gleichen Handlungen mit gleichbleibenden Protagonisten findet sich in den Phantasieerzählungen der Fünfjährigen in zwei Fällen, das entspricht einem

prozentualen Anteil von knapp drei Prozent. Insgesamt greift ein Kind auf dieses unterstützende Muster zurück.

Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten kommen in den Erzählungen zweier Kinder vor. Dabei entfallen in absoluten Zahlen neun Fälle, dies entspricht 12,5%, auf diesen Typ der Handlungsvariation

Die Wiederholung von Handlungen mit Variation bei gleichbleibenden Protagonisten nutzt ein fünfjähriges Kind in insgesamt drei Fällen zur Fiktionserzeugung. Dieser absolute Wert entspricht einem Prozentsatz von rund vier Prozent an der Gesamtheit der unterstützenden Muster.

Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Variation bei unterschiedlichen Protagonisten kommen in den Phantasieerzählungen der fünfjährigen Kinder nicht vor.

Vier Kinder nutzen in insgesamt acht Fällen Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Steigerung zur Produktion von Fiktion. Dies entspricht einem Prozentsatz von gut elf Prozent.

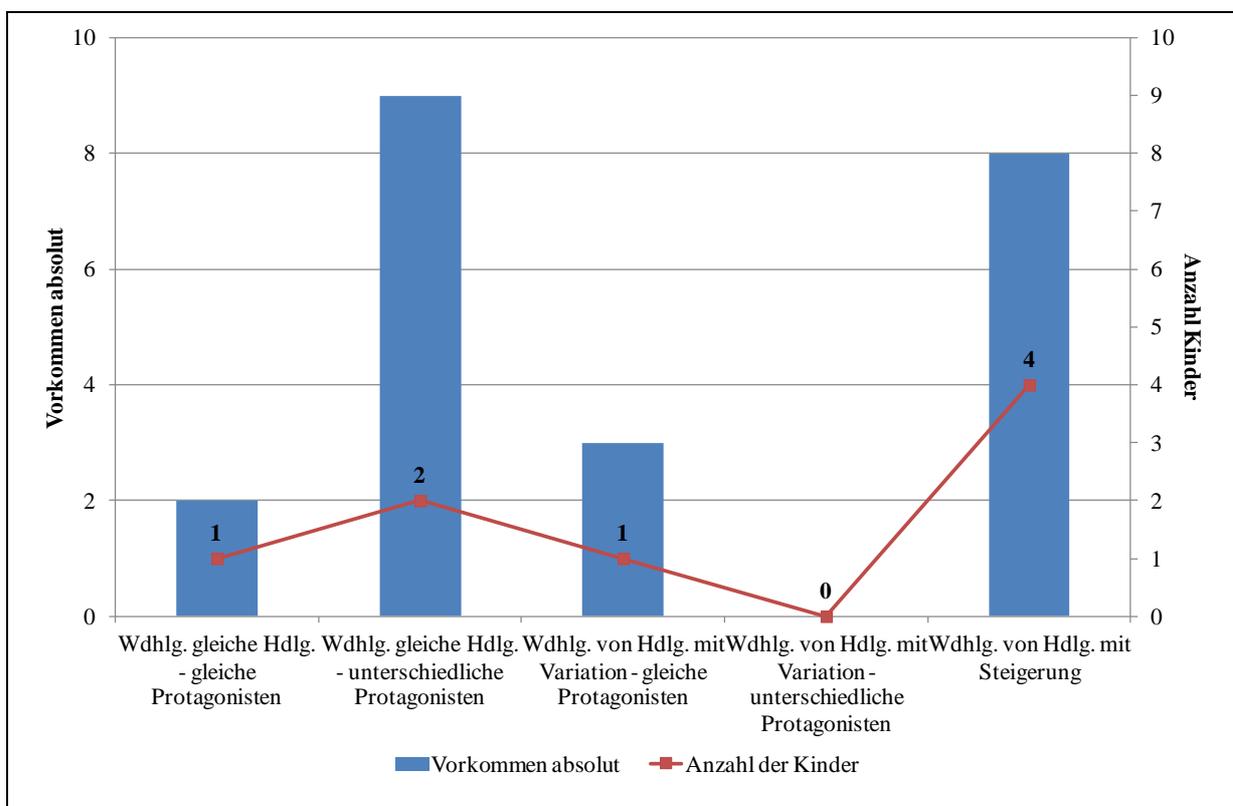


Abbildung 16: Fünfjährige – Handlungsfolgen

Numerische Elemente

Ein Kind dieser Untersuchungsgruppe greift bei der Fiktionserzeugung in zwei Fällen auf numerische Elemente zurück; dies entspricht einem prozentualen Anteil von knapp drei Prozent.

Literarische Elemente

Erzählformeln werden in den Phantasieerzählungen der Fünfjährigen von einem Kind in einem Fall als unterstützendes Muster zur Fiktionserzeugung verwendet. Dies entspricht einem prozentualen Anteil von gut einem Prozent.

Eine Integration literarischer Vorlagen kommt in den Phantasieerzählungen der fünfjährigen Kinder nicht vor.

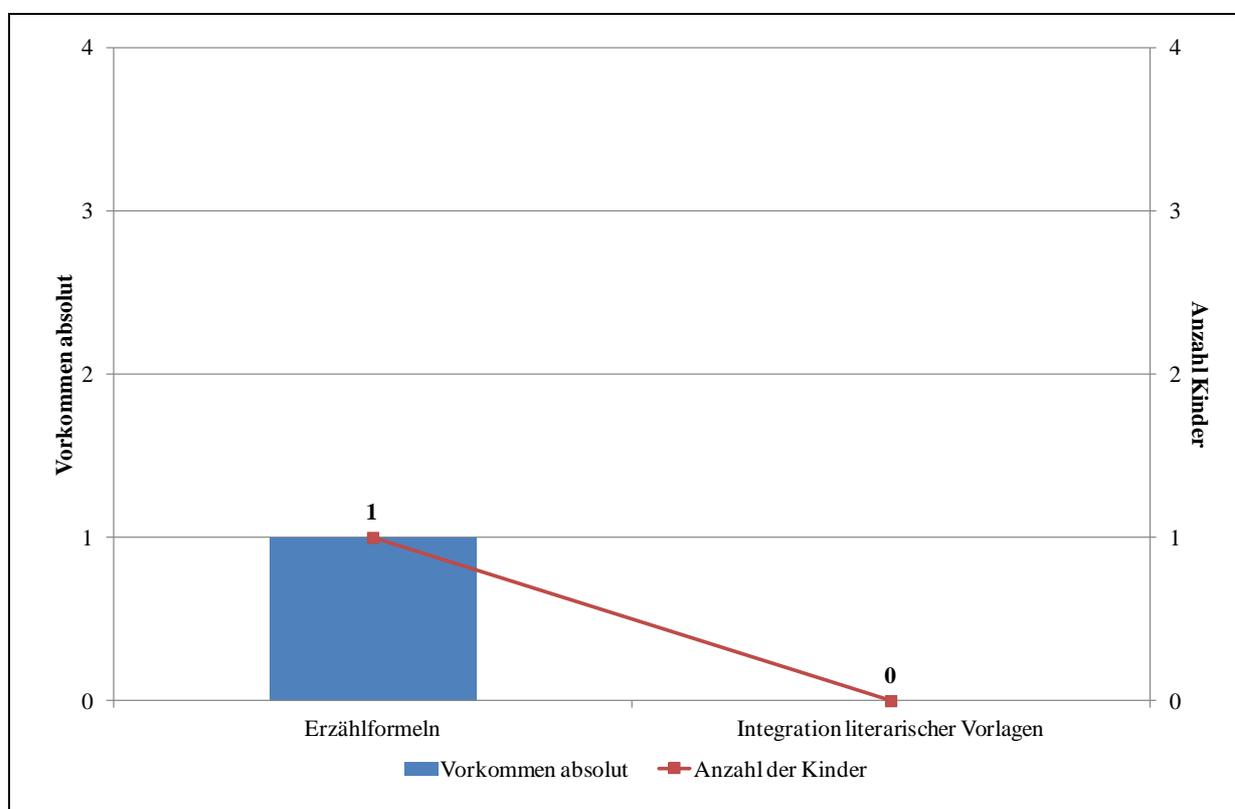


Abbildung 17: Fünfjährige – Literarische Elemente

Rhythmische Strukturen

Dasselbe Kind, das in dieser Altersgruppe auf numerische Elemente zurückgreift, nutzt in einem Fall auch rhythmische Strukturen als fiktionsunterstützendes Muster. Somit entfällt auf diese gut ein Prozent der Gesamtheit aller unterstützenden Muster.

Zusammenfassung

Betrachtet man die Phantasieerzählungen der Fünfjährigen zusammenfassend, so ist zunächst im Vergleich zu den Erzählungen der Vierjährigen festzuhalten, dass sich das Verhältnis zwischen Alltagsroutinen und Ereignispaaren umkehrt. So werden Alltagsroutinen in rund elf Prozent der Fälle als fiktionsunterstützendes Muster genutzt, während auf die Kategorie der Ereignispaare nur noch etwa vier Prozent entfallen.

Auch die Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation lässt sich bei den Fünfjährigen nur noch in rund vier Prozent der Fälle finden; dabei handelt es sich ausschließlich um von den Kinder zuvor selbst eingeführte Elemente.

Für die Bindung an den Wahrnehmungsraum gilt, dass diesem Bereich mit zusammengenommen 44,5% der größte Anteil der fiktionsunterstützenden Muster in den Phantasieerzählungen der Fünfjährigen zuzuordnen ist. In der überwiegenden Anzahl der Fälle (25%) greifen die Kinder dabei auf die Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum zurück; dies trifft zudem für sechs der sieben Probanden dieser Untersuchungsgruppe zu. Am zweithäufigsten integrieren die fünfjährigen Kinder Elemente aus dem Wahrnehmungsraum in ihre Phantasiegeschichten, der prozentuale Anteil beträgt dabei rund sieben Prozent. Ein Abschreiten des Wahrnehmungsraumes kommt in den Erzählungen der Fünfjährigen nicht vor.

Im Hinblick auf den Bereich der Handlungsfolgen zeigt sich, dass der prozentual höchste Anteil, 12,5%, auf die Wiederholung gleicher Handlung mit unterschiedlichen Protagonisten entfällt. Dabei machen aber nur zwei Kinder Gebrauch von diesem unterstützenden Muster. Rund elf Prozent der Fälle entsprechen Wiederholungen von Handlungen mit Steigerung, diese werden von insgesamt vier Kindern produziert.

Numerische Elemente, rhythmische Strukturen und die Verwendung von Erzählformeln kommen in den Phantasieerzählungen der Fünfjährigen nur als Einzelfälle vor, eine Integration literarischer Vorlagen in die Erzählungen erfolgt gar nicht.

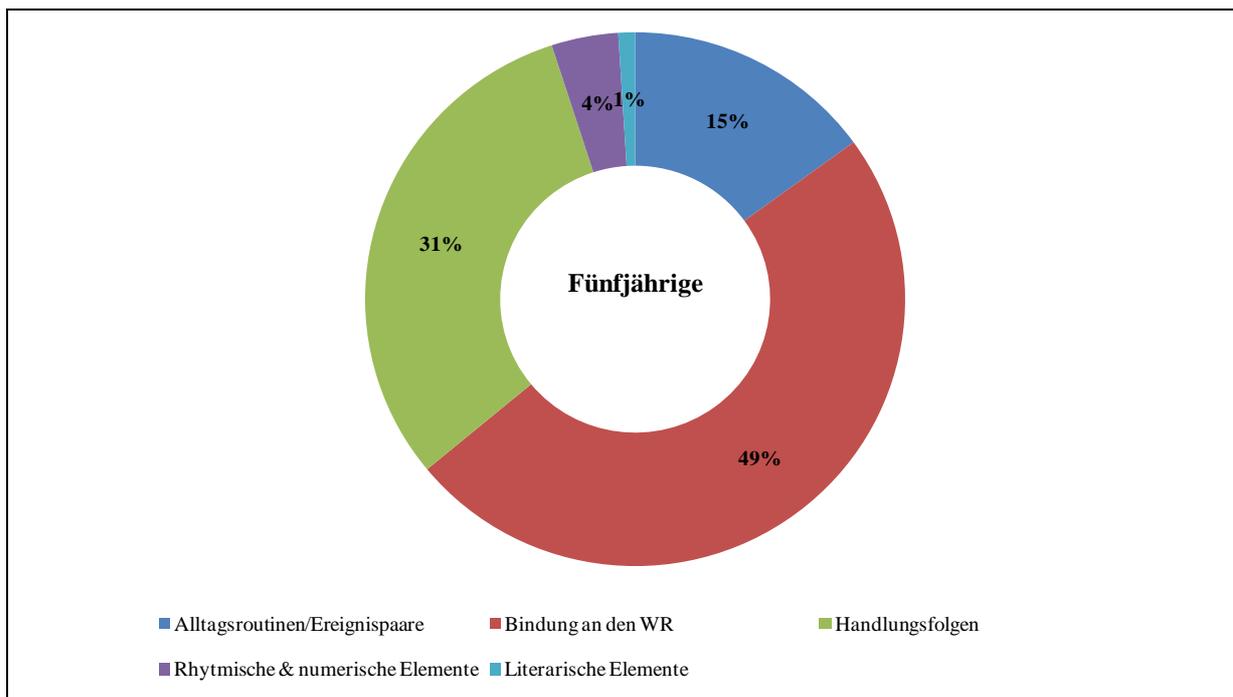


Abbildung 18: Ergebnisse Fünfjährige – gesamt

3.2.3 Ergebnisse Sechsjährige

Die Grundlage für die Analyse der Phantasieerzählungen der sechsjährigen Kinder bilden 13 Erzählungen (vgl. dazu Anhang 2.3).

Alltagsroutinen/Ereignispaare/Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Drei der dreizehn Kinder dieser Untersuchungsgruppe greifen in insgesamt 18 Fällen zur Erzeugung von Fiktion auf Alltagsroutinen zurück. Das entspricht einem prozentualen Anteil von gut elf Prozent.

Ereignispaare finden sich in den Erzählungen zweier Kinder, die in zwei Fällen, das entspricht rund einem Prozent, dieses unterstützende Muster bei der Fiktionserzeugung verwenden.

Eine Wiederherstellung des Ausgangszustandes kommt in den Phantasieerzählungen der sechsjährigen Kinder nicht vor.

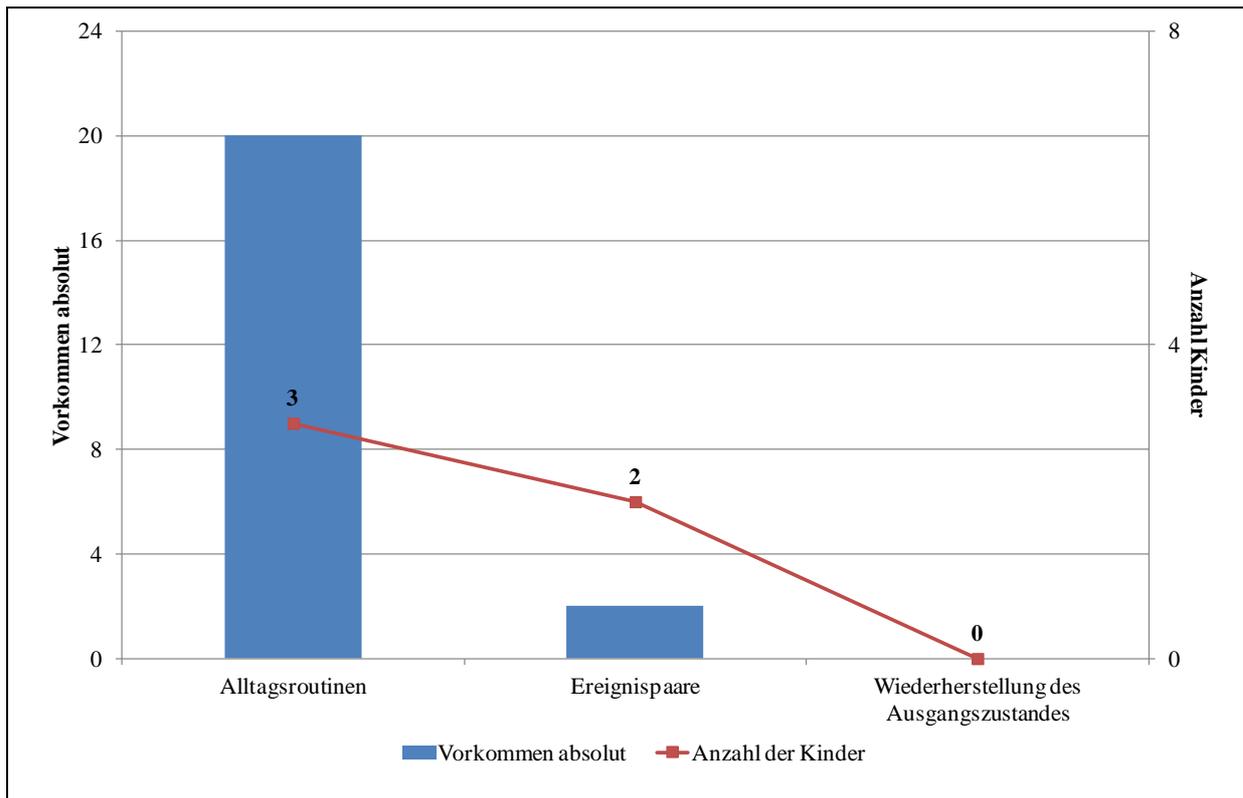


Abbildung 19: Sechsjährige – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation

Fünf Kinder nehmen beim Erzählen Elemente der vorherigen Sprechsituation wieder auf. In absoluten Zahlen ausgedrückt geschieht dies in sieben Fällen, dies entspricht einem prozentualen Anteil von etwa 4,5%. Dabei greifen insgesamt vier Kinder sechsmal auf fremdeingeführte Elemente zurück und ein Kind nimmt ein von ihm selbst zuvor eingeführtes Element wieder auf.

Bindung an den Wahrnehmungsraum

Die temporale und/oder lokale Bindung an den Wahrnehmungsraum kommt in den Phantasieerzählungen der Sechsjährigen nicht vor.

Ein Abschreiten des Wahrnehmungsraumes kommt in den Phantasieerzählungen der sechsjährigen Kinder ebenfalls nicht vor.

Auf die Kategorie der Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum entfallen 21 Fälle und somit ein Prozentsatz von gut 13%. Insgesamt nutzen sieben Kinder dieses fiktionsunterstützende Muster.

Die Integration von Elementen aus dem Wahrnehmungsraum in die Erzählung findet sich in der Untersuchungsgruppe der Sechsjährigen fünfmal; das entspricht rund drei Prozent der Fälle und diese verteilen sich auf die Phantasiegeschichten dreier Kinder.

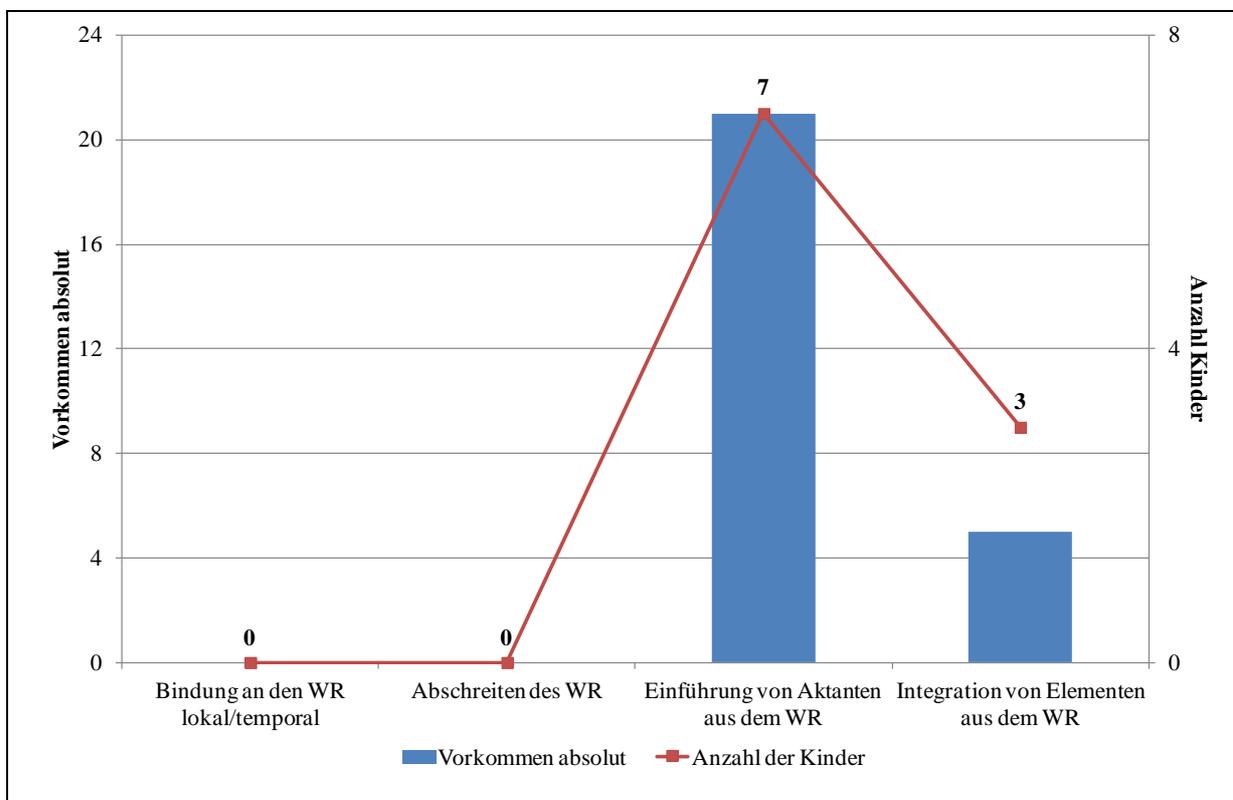


Abbildung 20: Sechsjährige – Bindung an den Wahrnehmungsraum

Handlungsfolgen

Die Wiederholung von gleichen Handlungen mit gleichbleibenden Protagonisten findet sich in den Phantasieerzählungen der Sechsjährigen dreimal, das entspricht einem prozentualen Anteil von knapp zwei Prozent. Insgesamt verwenden zwei Kinder dieses unterstützende Muster.

Auf Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten greifen insgesamt vier Kinder zurück. In absoluten Zahlen entfallen 16 Fälle auf diesen Typ der Handlungsvariation, das entspricht rund zehn Prozent der Gesamtheit der unterstützenden Muster.

Die Wiederholung von Handlungen mit Variation bei gleichbleibenden Protagonisten kommt in zwei Phantasieerzählungen dieser Untersuchungsgruppe insgesamt sechsmal vor, was einem Prozentsatz von knapp vier Prozent entspricht.

Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Variation bei unterschiedlichen Protagonisten werden von vier Kindern in insgesamt zehn Fällen als unterstützendes Muster bei der Fiktionserzeugung verwendet. Dieser absolute Wert entspricht einem prozentualen Anteil von knapp 6,5%.

In den Erzählungen von insgesamt sechs sechsjährigen Kindern finden sich zusammengekommen 24 Fälle, die den Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Steigerung zuzuordnen sind. Dies entspricht einem Prozentsatz von rund 15%.

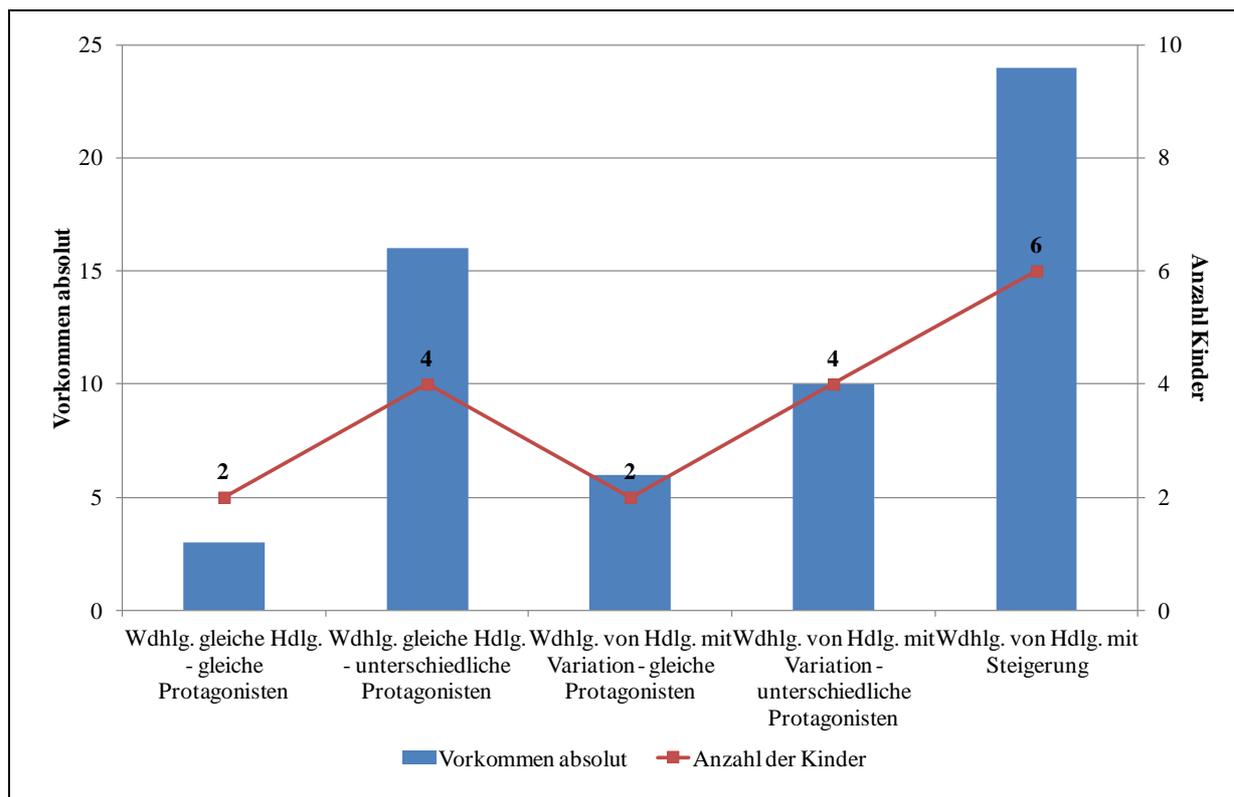


Abbildung 21: Sechsjährige – Handlungsfolgen

Numerische Elemente

Vier Kinder dieser Untersuchungsgruppe greifen bei der Erzeugung von Fiktion in insgesamt 21 Fällen unterstützend auf numerische Elemente zurück. Das entspricht einem Prozentsatz von gut 13%.

Literarische Elemente

Erzählformeln kommen in den Phantasieerzählungen der Sechsjährigen insgesamt achtmal vor, das entspricht einem prozentualen Wert von rund fünf Prozent. Fünf Kinder dieser Altersgruppe nutzen dieses unterstützende Muster zur Fiktionserzeugung.

Die Integration literarischer Vorlagen findet sich in den Phantasiegeschichten von vier Kindern dieser Untersuchungsgruppe zusammengenommen elfmal und macht somit einen Anteil von etwa sieben Prozent an der Gesamtheit der unterstützenden Muster aus.

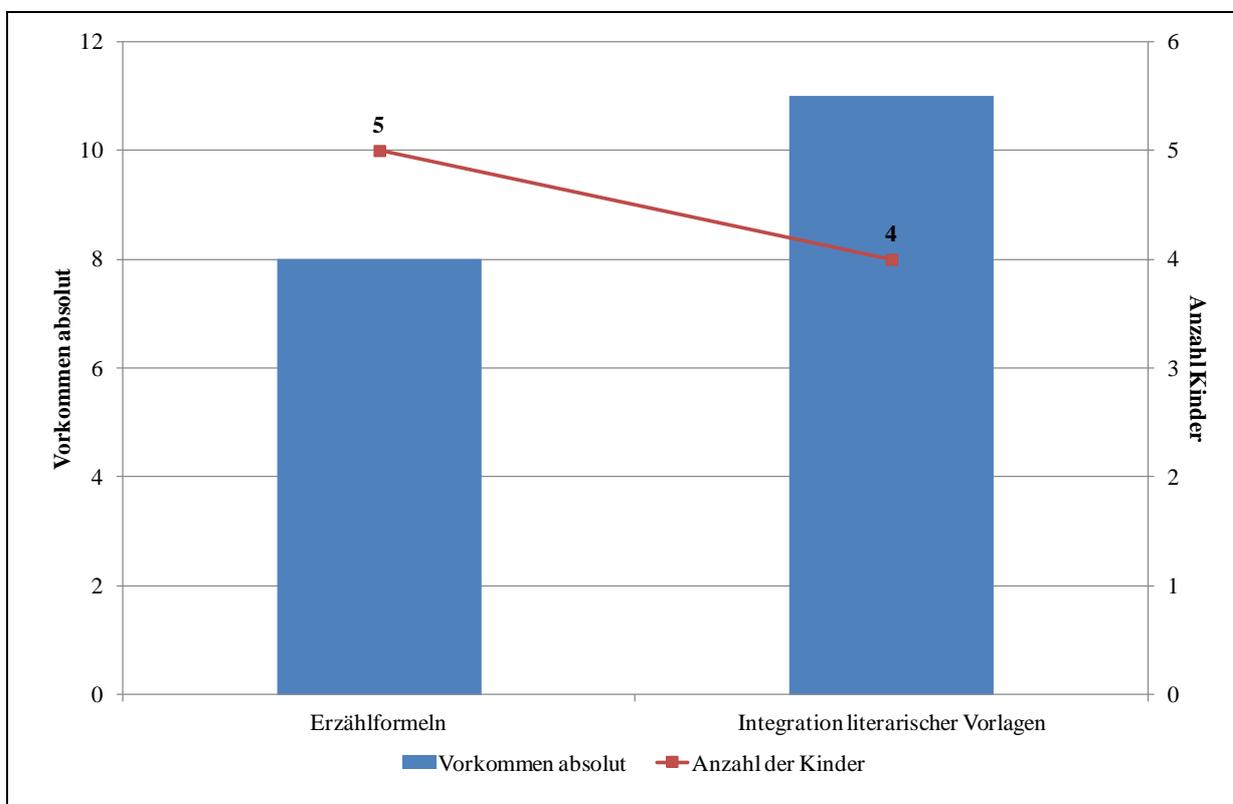


Abbildung 22: Sechsjährige – Literarische Elemente

Rhythmische Strukturen

Rhythmische Strukturen finden sich in drei Phantasiegeschichten der sechsjährigen Kinder und zwar in zusammengenommen sechs Fällen, was einen prozentualen Wert von rund vier Prozent ausmacht.

Zusammenfassung

Für die Sechsjährigen gilt ebenso wie für die fünfjährigen Kinder beschrieben, dass der Rückgriff auf Alltagsroutinen (rund elf Prozent) den Gebrauch von Ereignispaaren (etwa ein Prozent) als fiktionsunterstützendes Muster deutlich übersteigt.

Die Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation nutzen die Sechsjährigen in ungefähr 4,5% aller Fälle; dabei handelt es sich überwiegend um zuvor fremdeingeführte Elemente.

Hinsichtlich der Bindung der Erzählungen an den Wahrnehmungsraum lässt sich festhalten, dass in den Erzählungen der Sechsjährigen nicht mehr alle diesbezüglich zur Verwendung

stehenden Muster genutzt werden. So kommen eine temporale und/oder lokale Bindung des Erzählten an den Wahrnehmungsraum ebenso wenig vor wie das Abschreiten desselben. Die meisten Fälle, rund 13%, lassen sich in diesem Bereich ebenso wie in den Phantasieerzählungen der Fünfjährigen der Kategorie der Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum zuordnen und etwa drei Prozent der unterstützenden Muster entsprechen der Integration von Elementen aus dem Wahrnehmungsraum.

Der größte Anteil der fiktionsunterstützenden Muster in den Phantasieerzählungen der Sechsjährigen, rund 33,5%, ist ebenso wie in den eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen dem Bereich der Handlungsfolgen zuzuordnen. Dabei greifen die Kinder in 15% der Fälle auf Wiederholungen von Handlungen mit Steigerung zurück. Bei rund zehn Prozent der verwendeten Muster handelt es sich um Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten und erstmalig werden auch von insgesamt vier Kindern Wiederholungen von Handlungen mit Variation bei unterschiedlichen Protagonisten produziert (6,5%). Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung gleicher Handlungen mit gleichbleibenden Protagonisten kommen nur noch in etwa zwei Prozent der Fälle vor.

Der Anteil numerischer Elemente, die unterstützend zur Erzeugung von Fiktion genutzt werden, steigt in den Phantasieerzählungen der Sechsjährigen auf insgesamt rund 13% an.

Im Bereich der literarischen Elemente zeigt sich ebenfalls ein deutlicher Anstieg der verwendeten Muster auf insgesamt rund zwölf Prozent. Etwa fünf Prozent dieser sind der Verwendung von Erzählformen zuzuordnen und ungefähr sieben Prozent entsprechen dem Typ der Integration literarischer Vorlagen in die Erzählung.

Auf den Gebrauch rhythmischer Strukturen entfallen rund vier Prozent der fiktionsunterstützenden Muster.

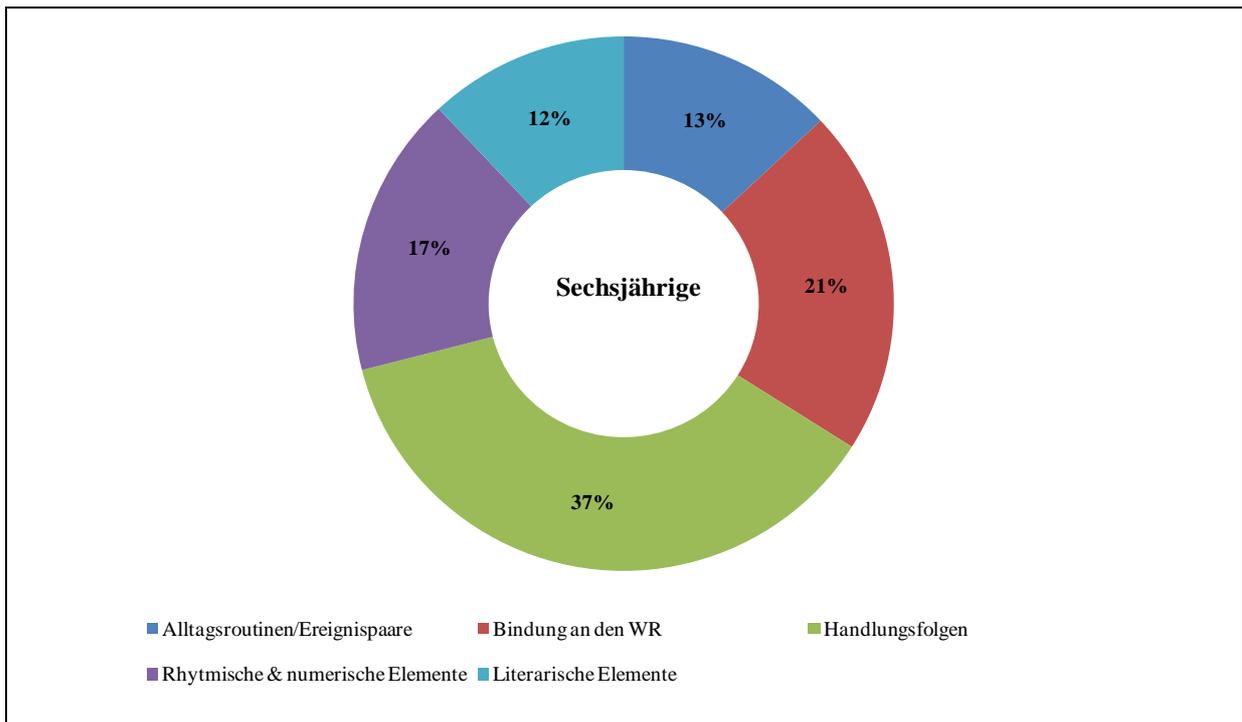


Abbildung 23: Ergebnisse Sechsjährige – gesamt

Die differenzierte Betrachtung und theoretische Einordnung der Ergebnisse ist Teil der folgenden Diskussion.

4. ERZÄHLERWERB BEI VORSCHULKINDERN – ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Im Rahmen der folgenden Zusammenfassung und der anschließenden Diskussion werden zunächst kurz einige grundlegende Aspekte und empirische Befunde zum Erzählen von Kindern im Vorschulalter thematisiert, bevor näher auf die Analyseergebnisse zur Fiktionserzeugung eingegangen wird.

4.1 Erzählen im Vorschulalter – grundlegende Aspekte und empirische Befunde

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Ergebnisse des Flensburger Projekts grundsätzlich die Ergebnisse von Becker (2011) bestätigen, die zeigen konnte, dass die narrativen Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter in Abhängigkeit von der jeweiligen Erzählform variieren.

4.1.1 EE vor PE

Die Untersuchung von Andresen/Schmidt (2010) hat darüber hinausgehend ergeben, dass die Erlebniserzählung im Erzählerwerbsprozess der Phantasieerzählung vorangeht²⁷. Kinder sind somit also früher in der Lage, etwas Selbsterlebtes zu erzählen, als sich eine Geschichte auszudenken und diese zu verbalisieren.

Betrachtet man diesen Befund vor dem Hintergrund der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes (vgl. dazu Kapitel 2.1.2.1), so ist zunächst herauszustellen, dass eine wichtige Grundvoraussetzung dafür, dass wir anderen ein Erlebnis, also eine Begebenheit aus unserem eigenen Leben, erzählen können, die Entstehung des expliziten Gedächtnisses im Laufe der Ontogenese ist. Abhängig vom Entwicklungsstand des Kindes werden dabei in der frühen Kindheit jeweils unterschiedliche Arten von Erinnerungen sprachlich rekonstruiert. So geben Kinder, die zwar bereits über ein semantisches, aber noch kein episodisches Gedächtnis verfügen, überwiegend ihnen vertraute Skripts, die durch Wissen über alltägliche Abläufe

²⁷ Hierzu ist anzumerken, dass bei der Datenanalyse im Flensburger Projekt im Gegensatz zu der vorliegenden Arbeit nahezu ausschließlich die eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen berücksichtigt wurden und turn-by-turn-Erzählungen nur in Einzelfällen in die Untersuchung mit eingeflossen sind. Das Kriterium, das in diesen Fällen erfüllt sein musste, war zum einen, dass das entsprechende Kind keine eigenständige Phantasieerzählung produziert hat und dass zum anderen die Anteile des Kindes in der turn-by-turn-Erzählung deutlich höher waren als die der erwachsenen Interaktionspartnerin (vgl. zum Beispiel die Erzählung von Julius auf Seite 84). Für die Erlebniserzählungen gilt, dass im Rahmen des Flensburger Projekts auch rudimentäre Erzählungen berücksichtigt wurden, sofern diese von den Kindern eigenständig produziert wurden und eindeutig ein Erlebnis thematisieren (vgl. dazu auch Nelsons *frühes Erzählen*).

und Handlungsrouninen gebildet werden, wieder, wenn sie etwas Selbsterlebtes erzählen sollen.

Nach Nelson bauen Kinder nämlich erst einmal solche *general event representations* auf, die es ihnen ermöglichen, eine Vorstellung von den normalen und erwartbaren Abläufen in bekannten und immer wiederkehrenden Handlungskontexten zu bekommen, bevor sie darauf basierend außer-gewöhnliche Ereignisse sukzessive überhaupt als solche wahrnehmen und erinnern können. Erst wenn sie dazu in der Lage sind, beginnen sie, auch in ihren Erzählungen zunehmend eher ungewöhnliche Begebenheiten zu thematisieren. Im Hinblick auf die kindliche Gedächtnistätigkeit weist diese Veränderung darauf hin, dass sich nun nach und nach das episodische Gedächtnis konstituiert. Ungefähr im fünften Lebensjahr ist dann die beginnende Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses anzusetzen, das dadurch charakterisiert ist, dass Erfahrungen und Erlebnisse im Gegensatz zu vorher jetzt der eigenen Person, also dem die Zeit überdauernden Selbst, zugeordnet werden können. Zusammengefasst ist es den Kindern somit bereits recht früh möglich, von ihnen bekannten Handlungsrouninen und später auch von außergewöhnlichen Begebenheiten, die sich deutlich vom normalen und damit erwartbaren Geschehen abheben, zu berichten. Allerdings thematisieren sich die Kinder während dieses frühen Erzählens in ihren Geschichten nicht selbst (Nelson 2007). Dies ändert sich dann, wenn sie beginnen, sowohl über die nötigen Vorstellungen von sich selber als auch über ein entsprechendes Zeitkonzept zu verfügen (vgl. ebd.).

Grundsätzlich stehen die Kinder beim Erzählen eines Erlebnisses vor der Aufgabe, zunächst aus einer Fülle von situationsgebundenen Handlungen und Eindrücken, über die sie in Form mentaler Repräsentationen verfügen, diejenigen Aspekte herauszugreifen, die für ihre Erzählung zentral sind (vgl. dazu auch Becker 2011, S. 61). Zudem müssen sie unter Umständen parallel ablaufende Handlungen hierarchisieren und entsprechend temporal strukturieren, da eine Erzählung in ihrer Ausführung immer ein Nacheinander von Handlungen erfordert. Schließlich beinhaltet die Produktion einer Erlebniserzählung selbstredend die Versprachlichung des Resultats der beschriebenen kognitiven Prozesse. Sprache dient hier also gleichsam zur Rekonstruktion und Sichtbarmachung von Erfahrungen, die auf diesem Wege mit anderen geteilt werden können.

Es ist festzuhalten, dass alle im Rahmen des Flensburger Projekts untersuchten vierjährigen Kinder eine Erlebniserzählung produziert haben, wobei einige der Erzählungen durchaus noch Merkmale des frühen Erzählens nach Nelson aufweisen. So thematisieren die Kinder in

ihren Geschichten mitunter ausschließlich alltägliche Geschehnisse und fokussieren gerade nicht auf außergewöhnliche Begebenheiten und spannende Ereignisse (vgl. dazu auch Andresen 2011).

Im Gegensatz zur Erlebniserzählung stellt die Produktion einer Phantasieerzählung für rund ein Drittel der vierjährigen Probanden von Andresen/Schmidt (2010) noch eine deutliche Überforderung dar. Schaut man sich die Anforderungen an, die beim Erzählen einer ausgedachten Geschichte an die Kinder gestellt werden, ist dieses Ergebnis wenig überraschend. Denn um eine solche Geschichte zu erzählen, müssen die Kinder die äußerst komplexe Aufgabe bewältigen, aus ihnen bekannten Komponenten der realen und fiktiven Welt etwas Neues in Form eines gedanklichen Konstrukts zu erschaffen und dieses zu versprachlichen (Becker 2011, S. 62; vgl. dazu auch Nelson 1996). Sprache dient also bei der Produktion einer Phantasiegeschichte im Unterschied zur Erlebniserzählung nicht zur *Rekonstruktion* eines bereits bekannten Geschehens, sondern zur *Konstituierung* von etwas völlig Neuem.

Zusammengefasst ist somit festzuhalten, dass die empirische Beobachtung, nach der vierjährige Kinder zwar bereits in der Lage sind, Erlebniserzählungen zu produzieren, häufig aber noch Schwierigkeiten mit dem Erzählen ausgedachter Geschichten haben, mit den unterschiedlichen Anforderungen, die diese beiden Erzählformen an die Kinder stellen, erklärt werden kann. Denn während die Vierjährigen gerade erst beginnen, die für die Erzeugung von Fiktion notwendige Fähigkeit des dekontextuellen Sprachgebrauchs zu erwerben und sprachlich eigene Welten zu erschaffen, entwickelt sich ihre Fähigkeit, über Selbsterlebtes zu erzählen, deutlich früher und ist zu Beginn des Vorschulalters schon entsprechend weiter fortgeschritten (vgl. dazu auch Kapitel 2.1.2.1.3).

4.1.2 Zum Verhältnis von Realität und Fiktion in den Erzählungen der Kinder

Im Hinblick auf das Verhältnis von Realität und Fiktion in den Erlebnis- und Phantasieerzählungen der Kinder haben sich im Rahmen des Flensburger Projekts ebenfalls neue Erkenntnisse ergeben. So hat sich im Gegensatz zu Beckers Vermutung, die davon ausging, dass die von ihr beobachtete Vermischung von Realität und Fiktion in den Erzählungen der Fünfjährigen als Ausgangspunkt einer Entwicklung zu betrachten ist, gezeigt, dass Vierjährige in ihren Geschichten größtenteils strikt zwischen Realität und Fiktion trennen. Becker postuliert, dass die Fünfjährigen *noch* nicht zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können. Da die vierjährigen Kinder dies beim Erzählen jedoch eindeutig tun,

kann diese Annahme nicht zutreffend sein. Hinzu kommt, dass die von Andresen/Schmidt (2010) untersuchten Fünfjährigen die Übergänge zwischen Realität und Fiktion häufig metakommunikativ, zum Beispiel durch Lachen, markieren und sich offensichtlich selber über diese Grenzüberschreitung amüsieren. Dies spricht eindeutig gegen die These, dass die Vermischung realer und fiktiver Inhalte in den Geschichten fünfjähriger Vorschulkinder der mangelnden Fähigkeit geschuldet ist, Realität und Fiktion grundsätzlich auseinanderzuhalten. Andresen (2011) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es auch in den Erzählungen Erwachsener nicht selten vorkommt, dass die Grenzen zwischen Realität und Fiktion verschwimmen und beispielsweise Übertreibungen als Tatsachen ausgegeben werden. Trotzdem bedeutet dies selbstverständlich nicht, dass die jeweiligen Erzähler grundsätzliche Schwierigkeiten haben, diese beiden Ebenen auseinander zu halten. In den Geschichten der Vorschulkinder scheint die neu gewonnene Möglichkeit, zwei Welten, nämlich die reale und die fiktive, mittels Sprache miteinander zu vermischen, eine derartig große Faszination auf Kinder in diesem Alter auszuüben, dass sie begeistert mit dieser Überschreitung von Grenzen spielen (vgl. dazu auch die Ausführungen zum Rollenspiel unter 2.1.2.1.5). Ähnliche Entwicklungen sind auch für das Sprachspiel im Vorschulalter belegt (vgl. dazu z.B. Lang 2008).

Für die Sechsjährigen gilt, dass auch sie in ihren Erzählungen Realität und Fiktion miteinander mischen, allerdings nicht mehr so häufig wie für die fünfjährigen Kinder nachgewiesen. In den Phantasieerzählungen der Siebenjährigen in Beckers Material finden sich keine solchen Phänomene mehr.

Insgesamt ist somit begründet anzunehmen, dass die von Becker als Ausgangspunkt einer Entwicklung vermutete Vermischung von Realität und Fiktion in den Phantasieerzählungen fünfjähriger Kinder bereits einen Entwicklungsschritt in einem Entwicklungsprozess darstellt.

4.1.3 Die Phantasieerzählungen der Sechsjährigen – ein Rückschritt in der Entwicklung?

Als letztes soll der vermeintliche Rückschritt in den Phantasieerzählungen der sechsjährigen Kinder näher untersucht werden. Grundsätzlich ist zunächst festzuhalten, dass dieser Rückschritt auf Grundlage der Verteilung der Strukturtypen im Altersgruppenvergleich sichtbar wird. Während nämlich sowohl für die Altersgruppe der Vier- als auch der Fünfjährigen gilt, dass die Phantasieerzählungen sowohl im direkten als auch im Altersgruppenvergleich jeweils komplexer strukturiert sind als die Erlebniserzählungen und auch als die Phantasieerzählungen der jüngeren Kinder, trifft dies für die Erzählungen der

Sechsjährigen nicht mehr zu. Bei den Phantasieerzählungen dieser Altersgruppe kommen alle Strukturtypen vor, dabei überwiegt mit 62% deutlich der Typ der linearen Ereignisstrukturdarstellung. Auf den Typ der strukturierten und der narrativ strukturierten Ereignisdarstellung entfallen insgesamt rund 30% und ein Kind erzählt eine isolierte Phantasieerzählung. Vergleicht man diese Werte nun mit den entsprechenden Prozentzahlen für die Phantasieerzählungen der Fünfjährigen, so zeigt sich tatsächlich auf den ersten Blick ein deutlicher Rückschritt: In dieser Altersgruppe findet sich keine Erzählung, die dem am wenigsten komplexen Strukturtyp der isolierten Ereignisdarstellung entspricht. Rund die Hälfte der Phantasiegeschichten der fünfjährigen Kinder entfallen auf den Typ der linearen Ereignisdarstellung, gut 30% entsprechen dem Typ der strukturierten Ereignisdarstellung und knapp 20% der Erzählungen der Fünfjährigen sind dem komplexesten Strukturtyp zuzuordnen und damit narrativ strukturiert.

Auch im Vergleich zu den Erlebniserzählungen der Sechsjährigen setzt sich die für die vier- und fünfjährigen Kinder herausgearbeitete Entwicklung nicht weiter fort. So entfallen zwar rund 55% der Erlebniserzählungen der Sechsjährigen auf den am wenigsten komplexen Strukturtyp der isolierten Ereignisdarstellung, aber insgesamt 45% der Erzählungen sind strukturiert oder sogar narrativ strukturiert. Erzählungen vom Typ der linearen Ereignisdarstellung kommen nicht vor. Somit entfallen deutlich mehr Erlebnis- als Phantasieerzählungen auf die beiden komplexesten Strukturtypen und der bisherige Trend dreht sich um.

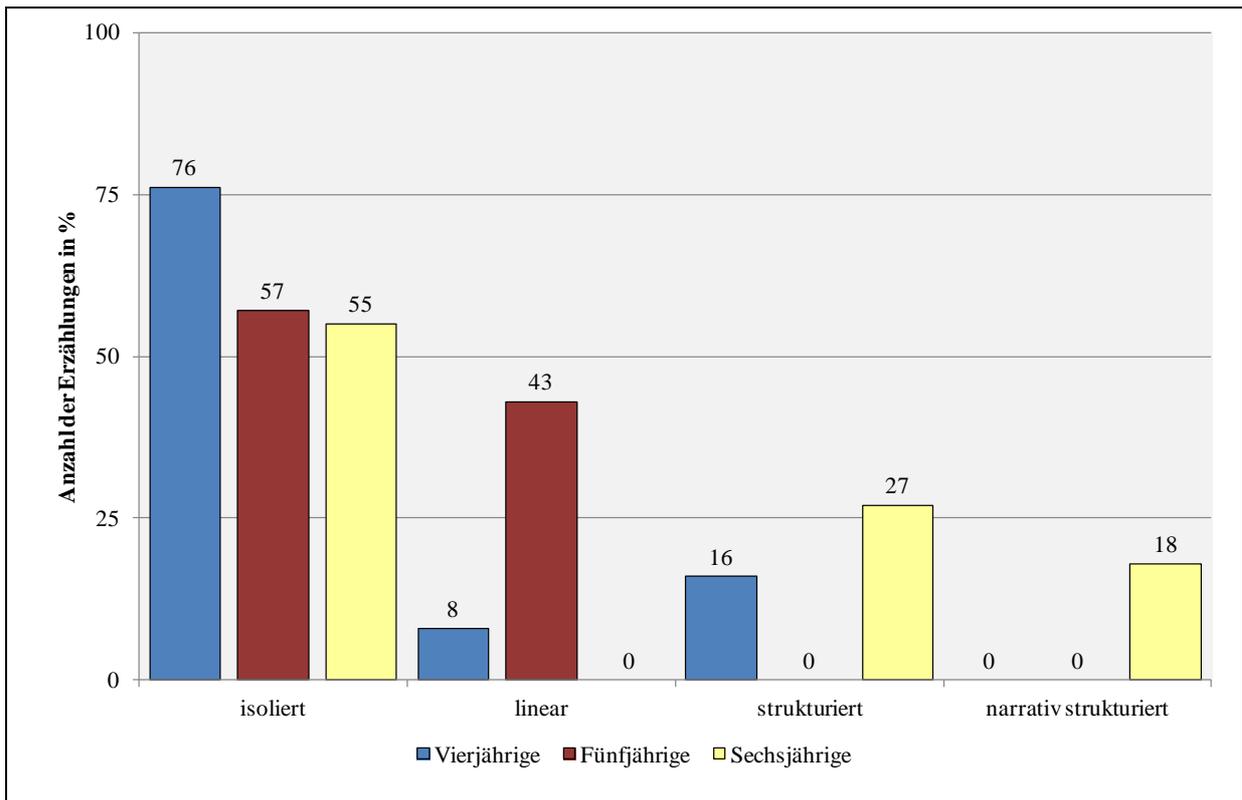


Abbildung 24: Gesamtvergleich Verteilung der Strukturtypen in Prozent – Erlebniserzählung (aus Andresen/Schmidt 2010, S. 51)

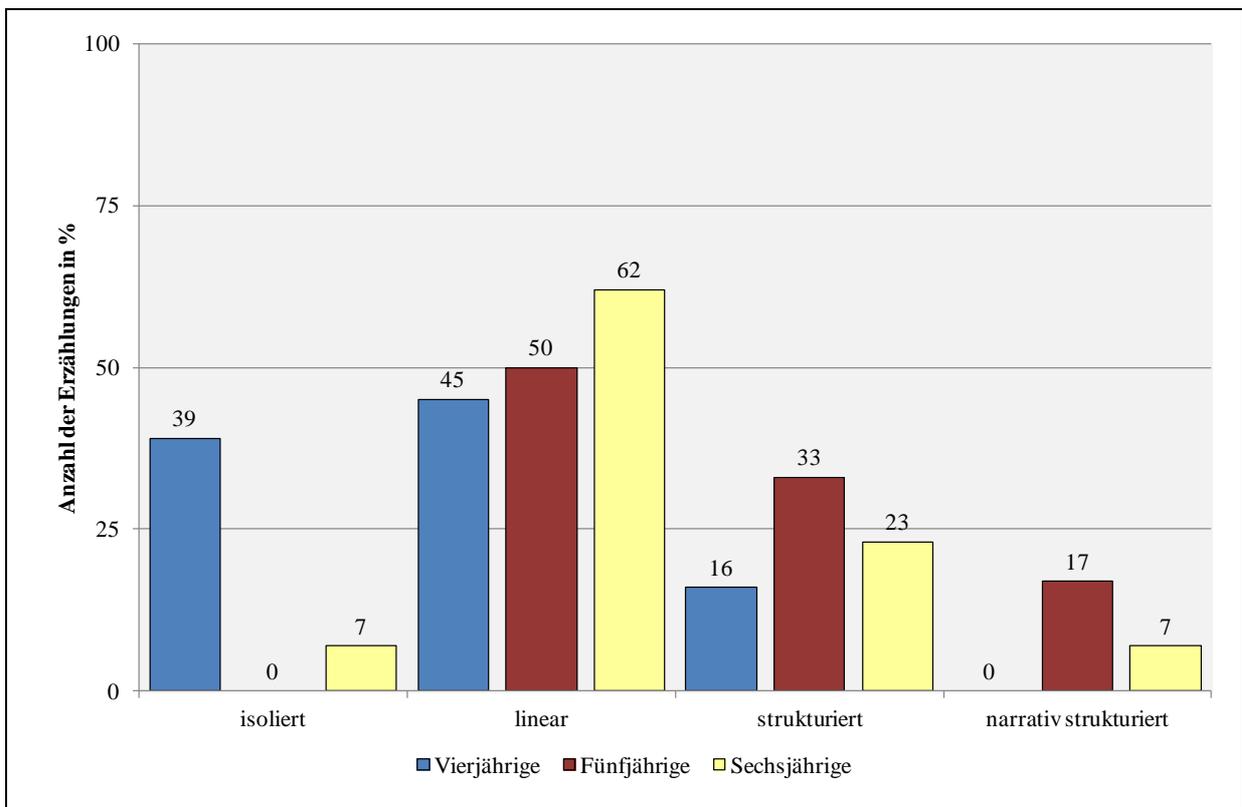


Abbildung 25: Gesamtvergleich Verteilung der Strukturtypen in Prozent – Phantasieerzählung (aus Andresen/Schmidt 2010, S. 54)

Bevor im Folgenden genauer auf die Phantasieerzählungen der Sechsjährigen eingegangen wird, sei zunächst noch kritisch etwas zu den Strukturtypen angemerkt. Das in diesem Kategorienmodell implizierte Idealbild einer Erzählung entspricht dem Typ der Höhepunkterzählung, so dass eine Erzählung entsprechend je komplexer ist, desto mehr sie diesem Idealbild entspricht. Wagner (1986) hat aber bereits 1986 kritisiert, dass diese nahezu ausschließliche Konzentration der Erzähl- und Erzählerwerbsforschung auf Höhepunkterzählungen eine unzulässige Einengung des Gegenstandsbereichs darstellt und dass vor diesem Hintergrund besonders die narrativen Fähigkeiten kleiner Kinder nicht angemessen erfasst werden können (vgl. dazu auch Ehlich 2007).

Betrachtet man nun die Phantasiegeschichten der Sechsjährigen genauer, so zeigt sich zunächst, dass die Kinder in denjenigen Erzählungen, die dem Typ der linearen Ereignisstruktur zuzuordnen sind, per definitionem strukturell keinen Höhepunkt markieren, die Geschichten also auf den ersten Blick keinen Planbruch oder ungewöhnliche Ereignisse enthalten. Tatsächlich gestalten sieben von acht Kindern in dieser Altersgruppe ihre linearen Erzählungen aber dadurch spannend und erwartungswidrig, dass sie Ereignisse thematisieren, die unwahrscheinlich, tabuisiert (hierbei handelt es sich um die Darstellung teils extremer Gewalt gegenüber den in der Erzählsituation anwesenden Begleitkindern und/oder Erwachsenen) oder in der Realität völlig unmöglich sind. Vier dieser Kinder hängen zudem mehrere solcher Ereignisse in Form einer Reihenerzählung aneinander (vgl. dazu auch die Einzelfallanalysen in Kapitel 7). Sie markieren dabei besonders absurde oder "gefährliche" Stellen häufig durch metakommunikative Signale wie zum Beispiel Lachen und beteuern mitunter im Sinne konventionalisierter Lügengeschichten sichtlich vergnügt wiederholt die Wahrheit des Erzählten. Die solchermaßen interessant und lustig gestalteten Erzählungen haben auch großen Erfolg bei anderen Kindern, die bisweilen deutlich amüsiert beginnen, Ideen für die absurde Weiterführung der Geschichte beizusteuern (vgl. zu dieser Art linearer Erzählungen auch Andresen 2013).

Wenn man die Charakteristika der oben beschriebenen Phantasieerzählungen und insbesondere der Reihengeschichten erfassen möchte, kann dies mit einem Kategoriensystem, das an dem Idealbild der Höhepunkterzählung ausgerichtet ist, nicht gelingen. Denn es geht in diesen Erzählungen gerade nicht – wie für die Höhepunkterzählung charakteristisch – um die spannende Darstellung und Ausgestaltung *eines* ungewöhnlichen Ereignisses, sondern um eine Gesamtinszenierung *unterschiedlicher* Vorkommnisse, die typischerweise real unmögliche Begebenheiten enthalten und bei deren Ausgestaltung die

Kinder mit der Verfremdung von Realität sowie dem Übertreten von Grenzen spielen (vgl. dazu auch Andresen/Schmidt 2010, S. 82).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass der vermeintliche Rückschritt, der in den Phantasieerzählungen der Sechsjährigen unter strukturellen Gesichtspunkten augenfällig wird, möglicherweise darin begründet liegt, dass die Kinder dieser Altersgruppe eine neue Art von Phantasieerzählungen produzieren, deren Erfassung und Differenzierung ein anderes Kategoriensystem erfordert als das bisherige, ausschließlich auf Höhepunkterzählungen ausgerichtete Modell der Strukturtypen (vgl. zu diesem Subkapitel auch Andresen/Schmidt 2010, S. 80ff.). Die Entwicklung eines solchen Kategoriensystems bleibt weiteren Forschungsarbeiten vorbehalten.

4.2 Diskussion der Analyseergebnisse

Die Diskussion der Analyseergebnisse beginnt mit der Diskussion der eingangs aufgestellten Thesen zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen vier-, fünf- und sechsjähriger Vorschulkinder. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung vor dem Hintergrund der sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern im Vorschulalter diskutiert und zueinander in Beziehung gesetzt.

4.2.1 Diskussion der Thesen zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen von Vorschulkindern

Zu Beginn der Analyse wurden verschiedene Thesen aufgestellt und Analysefragen formuliert (vgl. Kapitel 3.1.2). Dabei bestand die übergeordnete Annahme darin, dass Kinder im Vorschulalter unterschiedliche unterstützende Muster zur Fiktionserzeugung nutzen und dass sich der Gebrauch dieser über den Untersuchungszeitraum hinweg verändert. Zusammenfassend kann zunächst einmal festgehalten werden, dass diese Hauptthese der Arbeit grundsätzlich als bestätigt angesehen werden kann.

Auch die Annahme, dass vierjährige Kinder bei der Produktion von turn-by-turn-Erzählungen vorrangig auf Ereignispaare und Alltagsroutinen zurückgreifen, um Fiktion zu erzeugen, wird durch die Ergebnisse der Analyse eindeutig bekräftigt.

Im Hinblick auf die Bindung der Erzählungen an den Wahrnehmungsraum hat sich gezeigt, dass die Vermutung, die turn-by-turn-Erzählungen seien ebenso wie die eigenständigen Phantasieerzählungen der Vierjährigen in besonders starkem Maße mit dem Wahrnehmungsraum der aktuellen Sprechhandlungssituation verflochten, zwar prinzipiell zutrifft, aber einer weiteren Ausdifferenzierung bedarf. So findet sich beispielsweise ein Abschreiten

des Wahrnehmungsraumes als fiktionsunterstützendes Muster nur in Einzelfällen und ausschließlich in der Altersgruppe der Vierjährigen. Auch die lokale und temporale Bindung des Erzählten an den Wahrnehmungsraum kommt mit einer Ausnahme nur in den Phantasiegeschichten der Vierjährigen vor. Insgesamt verändert sich die Art und Weise und damit auch die Funktion der Bindung der Erzählungen an den Wahrnehmungsraum über den Untersuchungszeitraum hinweg insofern, als vor allem fünf- und sechsjährige Kinder diesen vorrangig nutzen, um Aktanten in ihre Phantasieerzählungen einzuführen, während er bei den Vierjährigen häufig noch in hohem Maße den gesamten inhaltlichen Verlauf der Geschichte bestimmt.

Die Annahme, dass Kinder beim Erzählen von Phantasiegeschichten in diese mitunter Märchenelemente und/oder Aktanten aus Kinderbüchern/-filmen/-serien integrieren, kann als bestätigt angesehen werden; allerdings trifft dies vor allem für die Untersuchungsgruppe der sechsjährigen Kinder zu.

Als letztes ist noch zu prüfen, ob sich die strukturellen und inhaltlichen Unterschiede, die zwischen den Phantasieerzählungen der Fünf- und Sechsjährigen bestehen (vgl. dazu auch 4.1.3), auch in den jeweiligen Mustern zur Fiktionserzeugung manifestieren, auf welche die Kinder dieser Altersgruppen zurückgreifen. Betrachtet man unter diesem Aspekt den Bereich der Handlungsfolgen, dann gilt, dass die Kinder zunächst auf wenig komplexe Handlungsfolgen mit gleichbleibenden Protagonisten zurückgreifen, um Fiktion zu erzeugen. Über den Untersuchungszeitraum hinweg produzieren sie sukzessive immer komplexere Handlungsfolgen mit zunehmend wechselnden Protagonisten und dynamischen Handlungsverläufen (vgl. dazu Tomasello 2002). Dieser Prozess kann durchaus als Bestätigung für die Annahme gewertet werden, dass sich die Entwicklung der Phantasieerzählungen der Sechsjährigen weg von klassischen Höhepunkterzählungen hin zu mitunter sehr langen Reihengeschichten, in deren Verlauf der Protagonist oder die Protagonisten in eine Vielzahl merkwürdiger Begebenheiten verwickelt werden, auf der Textoberfläche in der beschriebenen Veränderung des Gebrauchs der Handlungsfolgen manifestiert (vgl. dazu auch die Ausführungen unter 4.1.3 und die Einzelfallanalysen in Kapitel 7).

Zusammengefasst lässt sich somit festhalten, dass die im Vorfeld der Untersuchung auf der Basis empirischer Beobachtungen aus dem Flensburger Projekt und ergänzend dazu der Untersuchung von Becker (2011) aufgestellten Thesen durch die Analyse des sprachlichen

Materials im Wesentlichen bestätigt wurden. In einigen Punkten haben sich zudem Spezifizierungen und Differenzierungen der ursprünglichen Annahmen ergeben.

4.2.2 Zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen von Vorschulkindern

Vier-, fünf- und sechsjährige Vorschulkinder greifen in ihren Phantasieerzählungen auf unterschiedliche unterstützende Muster zurück, um Fiktion zu erzeugen; der Gebrauch dieser Muster ändert sich im Altersgruppenvergleich. Betrachtet man die Ergebnisse der vorangegangenen Analyse näher, so zeigen sich in allen untersuchten Bereichen teils große Veränderungen. An dieser Stelle sollen nun vor allem die Entwicklungen in Bezug auf *Alltagsroutinen/Ereignispaare* und *Handlungsfolgen* berücksichtigt werden.

Für den Bereich der Alltagsroutinen/Ereignispaare gilt, dass Vierjährige deutlich häufiger auf Ereignispaare als auf Alltagsroutinen zurückgreifen, um Fiktion zu erzeugen. In den Erzählungen der Fünf- und Sechsjährigen ist es genau anders herum. Insgesamt geht der Gebrauch dieses fiktionsunterstützenden Musters über den Untersuchungszeitraum hinweg deutlich zurück (von insgesamt 64% in den turn-by-turn-Erzählungen der Vierjährigen auf rund zwölf Prozent in den Phantasiegeschichten der Sechsjährigen).

Im Hinblick auf den Bereich der Handlungsfolgen ist festzuhalten, dass diese im Altersgruppenvergleich stetig komplexer werden. Während Vierjährige überwiegend auf solche Handlungen zurückgreifen, die über die Erzählung hinweg stets von denselben Protagonisten ausgeführt und dabei wenig variiert werden, gilt für die Geschichten der Sechsjährigen, dass diese nur noch in Einzelfällen Handlungsfolgen dieses wenig komplexen Typs verwenden und stattdessen verschiedene Protagonisten unterschiedliche Handlungen mit und ohne Variation durchleben lassen.

Vergleicht man nun die frühen Phantasieerzählungen, also die turn-by-turn-Erzählungen der Vierjährigen, mit frühen Erlebniserzählungen von Kindern, so zeigt sich, dass in beiden Erzählformen anfangs in hohem Maße auf Bekanntes zurückgegriffen wird, um eine Geschichte zu produzieren (vgl. dazu Nelson 2007). In den Phantasiegeschichten handelt es sich bei diesen bekannten Elementen überwiegend um Ereignispaare, die in der Regel durch Handlungspaare gebildet werden (z.B. dass man nass wird, wenn es regnet oder dass man sich verletzt, wenn man stürzt), es lassen sich in diesen Erzählungen aber auch bekannte Abläufe von Naturereignissen finden (z.B. dass es bei Gewitter blitzt). Einschränkend muss gesagt werden, dass dieser Rückgriff auf Naturereignisse möglicherweise der Aufgabenstellung geschuldet ist, da diese wie unter 2.1.4.2 beschrieben darin

bestand, einen Geschichtenanfang weiterzuerzählen, in dem eine Hexe und ihr Rabe in ein fürchterliches Gewitter geraten (vgl. dazu Anhang 1). Wenn die Vierjährigen auf Alltagsroutinen zurückgreifen, handelt es sich dabei fast ausschließlich um eine zumeist rudimentäre Darstellung von Tagesabläufen fiktiver Personen, etwa Hexen oder Dinosaurier. Über den Untersuchungszeitraum hinweg kehrt sich dann nicht nur das quantitative Verhältnis zwischen Alltagsroutinen und Ereignispaaren um, sondern es ist auch eine Veränderung im Hinblick auf die beim Erzählen verwendeten Skripts und deren Ausgestaltung zu beobachten. So greifen die Kinder zunehmend auf ihnen bekannte besondere Ereignisse wie zum Beispiel Geburtstagsfeiern zurück und führen diese in ihren Geschichten teilweise sehr detailliert und affektiv aus. Auch hier zeigen sich Parallelen zur Entwicklung der Erlebniserzählung, da in dieser – wie oben bereits angeführt – zunächst Bekanntes und Alltägliches thematisiert wird, bevor sukzessive außergewöhnliche Ereignisse zum Gegenstand der Erzählung werden (vgl. dazu Nelson 2007).

Zusammengefasst lassen sich bei aller Verschiedenheit der beiden Erzählformen offensichtliche Übereinstimmungen zwischen Erlebnis- und Phantasieerzählung und deren Entwicklung finden.

Betrachtet man nun den Bereich der Handlungsfolgen näher, so zeigt sich, dass es auch hier Parallelen zu einer anderen Sprechhandlungssituation gibt, nämlich dem Rollenspiel. Denn auch dort produzieren die Kinder häufig zunächst Fiktion, indem sie wenig komplexe Handlungen, vielfach handelt es sich dabei um Einakthandlungen, mit thematischem Spielzeug, also etwas ihnen bereits Bekanntem, ausführen. Die Handlungsfolgen in den Spielen werden im Laufe des Vorschulalters immer komplexer und die Erzeugung von Fiktion erfolgt zunehmend abgekoppelt vom Kontext der aktuellen Sprechhandlungssituation (vgl. dazu Andresen 2002; Oerter 1993; Vygotskij 2002). Eine ähnliche Entwicklung lässt sich nach den bisherigen Erkenntnissen nun auch für die Erzeugung von Fiktion in den Phantasieerzählungen der Vier-, Fünf- und Sechsjährigen annehmen.

Der daraus resultierende Aspekt der Phantasieerzählung in einem möglichen Spannungsfeld zwischen Erlebniserzählung und Rollenspiel wird in der Abschlussdiskussion noch einmal aufgenommen (vgl. Kapitel 8).

5. ERZÄHLFÖRDERUNG IM ELEMENTARBEREICH

Nachdem im ersten Teil der Arbeit das kindliche Erzählen und damit verbunden die Fiktionserzeugung beim Einzelerzählen von Kindern im Vorschulalter im Mittelpunkt standen, geht es im Folgenden nun um Erzählförderung und die Frage, wie Kinder beim gemeinsamen Erzählen ausgedachter Geschichten Fiktion erzeugen. Dabei wird nach einer allgemeinen Einführung zunächst ein Überblick über gesetzliche Grundlagen sowie Zielsetzungen und Inhalte von Sprachförderung in Deutschland gegeben; daran anschließend erfolgt ein Blick auf bisherige Untersuchungen und Studien zur Wirksamkeit entsprechender Sprachfördermaßnahmen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet nach der Darstellung allgemeiner Aspekte von Erzählförderung im Elementarbereich die Vorstellung dreier unterschiedlicher Ansätze aus der Praxis.

5.1 Allgemeines zur Sprachförderung im Elementarbereich

„*Sprache ist der Schlüssel zur Welt*“ (Jampert u.a. 2007, S. 17) – das ist in unserer heutigen Schriftkultur wohl unumstritten. Wer nicht lesen und schreiben kann, ist nicht nur in alltäglichen Situationen auf die Hilfe anderer angewiesen, sondern dem ist es nahezu unmöglich, einen Zugang zu unserer Gesellschaft zu finden und an ihr teilzuhaben (Holler 2007, S. 25).

Studien wie PISA und IGLU haben gezeigt, dass bereits Grundschulkindern häufig Defizite in ihrer Sprachentwicklung aufweisen. Dies ist umso dramatischer, als die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder maßgeblichen Einfluss auf ihren Bildungsverlauf haben, denn das zentrale Medium des gesamten schulischen Lernens ist die Sprache (Jampert u.a. 2007; Holler 2007; Ricart Brede 2011; Schröder 2011; Quasthoff u.a. 2011). So ist es wenig verwunderlich, dass Kinder, die Probleme im sprachlichen Bereich haben, häufig auch in anderen schulischen Bereichen scheitern, denn wie sollen sie bspw. Aufgaben lösen, wenn sie den Inhalt dieser sprachlich nicht erfassen können? Zudem ist die Entwicklung von Sprache eng mit den Bereichen der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung verknüpft, so dass Kinder mit sprachlichen Defiziten häufig auch in diesen Entwicklungsbereichen Schwierigkeiten haben (Szagun 2006; Holler 2007, S. 26).

Aus diesem Grund wurde nach PISA und IGLU 2001 beschlossen, bereits in der frühkindlichen Bildung und hier besonders im vorschulischen Bereich entsprechende Maßnahmen zu ergreifen, um potentiell besonders gefährdete Kinder frühzeitig zu fördern und so Problemen im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich mit allen weiteren daraus

resultierenden Schwierigkeiten so früh wie möglich entgegenzuwirken (Jampert u.a., 2007, S. 11; Ricart Brede 2011, S. 14; Quasthoff u.a. 2011, S. 14).

Zur Erreichung dieses Ziels wurden auf Bundes- ebenso wie auf Länderebene unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, die zu einer nahezu unüberschaubaren Vielfalt an Programmen und Konzepten zur Sprachförderung im Elementarbereich geführt haben, deren Nutzen häufig jedoch wissenschaftlich nicht belegt ist (Ricart Brede 2011, S. 14f.; Sander/Spanier 2008, S. 14f.).

5.1.1 Gesetzliche Grundlagen

Die gesetzlichen Grundlagen von Sprachförderung im vorschulischen Bereich sind in dem Beschluss der JMK²⁸ und der KMK²⁹ aus dem Jahr 2004 über den gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen festgelegt (vgl. dazu dies. 2004). Für die Förderung des Bereiches *Sprache, Schrift und Kommunikation* heißt es dort:

„Sprachbildung hat zum Ziel, dass das Kind sein Denken sinnvoll und differenziert ausdrückt. Sprachförderung ist eingebettet in persönliche Beziehungen und Kommunikation und in Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben. Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (literacy) (ebd., S. 4).“

Die Umsetzung dieser Vorgaben erfolgt durch entsprechende Rahmenbildungspläne³⁰ in den einzelnen Ländern individuell und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (vgl. dazu auch Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2013). Es ist anzumerken, dass der aktuelle Stand der Implementierung dieser in Kindertageseinrichtungen von Bundesland zu Bundesland stark variiert (vgl. ebd.; auch Zimmer 2010).

5.1.2 Zielsetzungen und Inhalte

Wie unter 5.1 angeführt, ist die Förderlandschaft in Deutschland für den Bereich der Sprachförderung außerordentlich vielfältig und nur schwer überschaubar. Bei aller Verschiedenheit verbindet die zahlreichen Konzepte und Maßnahmen jedoch durch die auf einer übergeordneten Grundlage basierenden Rahmenbildungspläne eine gemeinsame Zielsetzung: Die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern sollen – gerade im Hinblick auf den für eine erfolgreiche Bildungskarriere so bedeutsamen Schriftspracherwerb – gefördert

²⁸ Jugendministerkonferenz

²⁹ Kultusministerkonferenz

³⁰ für eine Übersicht über die einzelnen Bildungspläne vgl. <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html>

werden, bereits bestehende Defizite kompensiert und damit verbundenen potentiellen Schwierigkeiten entgegengewirkt werden. Welche Fähigkeiten dabei jeweils genau als förderungswürdig eingestuft werden, wie die Fördermaßnahmen im Einzelnen aussehen und wer sie wann und mit welchen Kindern durchführt, ist jedoch individuell sehr unterschiedlich.

Um herauszufinden, welche Kinder überhaupt Förderbedarf aufweisen, werden in den meisten Bundesländern Sprachstandserhebungen bei vier- bis sechsjährigen Kindern durchgeführt, dabei kommen insgesamt 17 unterschiedliche Test- und Erhebungsverfahren zum Einsatz (Schröder 2011, S. 22). Wenn ein besonderer Förderbedarf festgestellt wird, müssen die solchermaßen eingestuften Kinder in den meisten Fällen verpflichtend an entsprechenden Sprachfördermaßnahmen teilnehmen. Der zeitliche Rahmen variiert dabei von zwei bis 15 Stunden pro Woche über einen Zeitraum von drei bis acht Monaten (a.a.O.).

Mittlerweile werden die oben angeführten Sprachstandserhebungen häufig nicht mehr im letzten, sondern im vorletzten Kindergartenjahr durchgeführt, um im Bedarfsfall mehr Zeit für die jeweiligen Fördermaßnahmen zur Verfügung zu haben (Lisker 2010). Zudem erfolgt zunehmend eine erneute Sprachstandserhebung nach Abschluss der Fördermaßnahme, um die Entwicklung der geförderten Kinder zu dokumentieren und mögliche Effekte auf die Sprachentwicklung erfassen zu können.

Außerdem wird die kindliche Sprachentwicklung begleitend dazu verstärkt auf der Grundlage verschiedener Beobachtungsinstrumente kontinuierlich erfasst und festgehalten, da nur so sichergestellt werden kann, dass jedes Kind individuell und seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden kann (Schröder 2011, S. 22 & 27 & 45; Sander/Spanier 2008, S. 30ff.). Diese Aufgabe bedeutet allerdings nicht nur eine deutliche Mehrarbeit für das pädagogische Personal, sondern ist mit immer höheren fachlichen Anforderungen an diesen Personenkreis verbunden.

In Hessen, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz besteht vor diesem Hintergrund die Möglichkeit, additive Fördermaßnahmen durch externe Fachkräfte durchführen zu lassen, also zum Beispiel durch Logopäd*innen, Sprachheiltherapeut*innen und -lehrkräfte, und nicht nur durch Erzieher*innen und Grundschullehrkräfte (Schröder 2011, S. 27ff.).

Insgesamt lässt sich erkennen, dass der Trend dahin geht, Sprachförderung immer früher beginnen zu lassen und ihren Umfang immer weiter zu steigern (Schröder 2011, S. 27).

Dabei sind Fördermaßnahmen, die langfristig und progressiv angelegt sind, solchen Sprachförderansätzen vorzuziehen, die „Crashkursen“ gleichen (Holler 2007, S. 24f.).

Im Hinblick auf die Anforderungen, die an Sprachförderprogramme gestellt werden, sind nach Schröder (2011) unterschiedliche Bereiche von Bedeutung. So ist es zunächst zentral, dass Sprachförderung als obligatorischer Bestandteil des Kindergartenalltags verstanden wird, von dem alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunftssprache und ihren sprachlichen Fähigkeiten profitieren. Jampert u.a. (2006) sprechen in diesem Zusammenhang von Sprachförderung als „Querschnittsaufgabe des Kita-Alltags“ (ebd., S.9; vgl. auch Jampert u.a. 2007, S. 11; Sander/Spanier 2008, S. 13 & S. 15). Frühkindliche Sprachförderung sollte sich stets an nachvollziehbaren Handlungszusammenhängen orientieren und die Lebensrealitäten und spezifischen Interessen der Kinder berücksichtigen, um diese möglichst intrinsisch zur Mitarbeit zu motivieren (vgl. dazu auch Leu 2007, S. 23; Zehnbauer & Jampert 2007, S. 33). Darüber hinaus müssen die Ziele der einzelnen Fördermaßnahmen ebenso klar erkennbar sein wie die entsprechenden Förderschwerpunkte; eine Offenlegung der theoretischen Grundlagen, auf denen die Konzeption basiert, ist ebenfalls wünschenswert. Weiterhin sind die Praxistauglichkeit und nicht zuletzt die entsprechende Qualifizierung des Fachpersonals von zentraler Bedeutung (Schröder 2011, S. 43f.).

Betrachtet man ergänzend dazu allgemeine Grundprinzipien von Sprachförderung, so sind mit Sander/Spanier (2008, S. 19) folgende Aspekte zu nennen: Sprachförderung muss, damit sie gelingen kann, zuallererst die Freude der Kinder am Sprechen wecken. Sie muss zudem den Aufbau einer Beziehung zwischen dem geförderten Kind und der Förderperson ebenso beinhalten wie die Unterstützung der Kontaktaufnahme der Kinder untereinander und sie sollte dementsprechend immer die Förderung des Dialogs in den Mittelpunkt stellen, damit die Kinder auf „natürlichem Wege“ zur Sprache gebracht werden (vgl. dazu auch Quasthoff u.a. 2011; auch Hausendorf/Quasthoff 1996; Apeltauer 2007, S. 52 & 81). Außerdem sollte sie stets etwas oberhalb des aktuellen Fähigkeitsniveaus des Kindes ansetzen, also in seiner *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotskij 2002; vgl. dazu auch Kapitel 2.1.2.1.5). Apeltauer (2007) weist darauf hin, dass Sprachförderung, die diesem Prinzip folgt, den Kindern Erfolgserlebnisse ermöglicht und dadurch zu mehr Selbstbewusstsein und Freude am Sprechen führt (ebd., S. 84; vgl. auch Sander/Spanier 2008, S. 28f.).

Hinsichtlich der Inhalte frühkindlicher Sprachförderung ist festzuhalten, dass diese ebenso heterogen sind wie die dazugehörigen Maßnahmen und Konzepte. Die Auswahl der

Förderschwerpunkte wird dabei häufig dadurch bestimmt, wie leicht sich als relevant erachtete Fähigkeiten im Rahmen solcher Sprachförderprogramme unterstützen lassen und wie einfach beispielsweise entsprechende Materialien herzustellen sind (Ricart Brede 2011, S. 186). Diese Determinante führt in der Regel dazu, dass sich die Förderung auf einzelne Sprachlernbereiche – wie zum Beispiel Wortschatzarbeit und die Förderung phonologischer Bewusstheit – beschränkt und komplexere Sprechhandlungssituationen unberücksichtigt bleiben (Apeltauer 2007; Ricart Brede 2011, S. 32 & 186; Sander/Spanier 2008, S. 14f.). Insgesamt zielt die Mehrheit der Sprachförderprogramme in Übereinstimmung mit den von der JMK und der KMK formulierten Leitlinien (vgl. 5.1.1) aber direkt oder indirekt auf die Förderung von Literacy und damit auf die Anbahnung und Unterstützung schriftsprachrelevanter Fähigkeiten ab (vgl. dazu auch Ricart Brede 2011, S. 13; Apeltauer 2007). Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Förderung der Sprechhandlungssituation *Erzählen*; darauf wird am Ende dieses Kapitels noch näher eingegangen.

Zusammengefasst ist Sprachförderung als ganzheitliche Aufgabe zu begreifen, die obligatorisch in den Kindergartenalltag integriert wird und von der *alle* Kinder profitieren können, unabhängig davon, ob sie eventuelle Defizite in der Sprachentwicklung aufweisen, aufgrund ihrer Herkunft nicht oder nur ungenügend mit der deutschen Sprache vertraut sind oder ob sie altersangemessen sprachlich entwickelt sind und augenscheinlich keinerlei Förderung in diesem Bereich benötigen. Mit anderen Worten sollte das – zugegebenermaßen sehr ambitionierte – Ziel jeglicher Sprachförderung darin bestehen, jedes einzelne Kind auf seinem individuellen Weg zur Sprache zu unterstützen (vgl. dazu Schröder 2011, S. 44; Zehnbauer & Jampert 2007, S. 35).

5.1.3 Studien zur Wirksamkeit von Sprachförderung im Elementarbereich

Es gibt bisher erst wenige Studien, in denen die Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen in Deutschland untersucht wurde. Die bekannteste ist wohl die *Heidelberger Studie zur Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen*, kurz EVAS-Studie, in der im Rahmen des Sprachförderprojekts *Sag mal was*³¹ insgesamt drei Sprachförderprogramme mit allgemeiner Ausrichtung untersucht wurden. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, welche Effekte spezifische Sprachfördermaßnahmen im Vergleich zu unspezifischer Sprachförderung in Kindertagesstätten haben und wie sich diese insbesondere bei Kindern mit

³¹ mehr Informationen zu diesem Projekt finden sich unter <http://www.sagmalwas-bw.de/>

Migrationshintergrund darstellen (Roos u.a. 2010; Ricart Brede 2011, S. 31f.; Schröder 2011, S. 47ff.; auch Lisker 2011).

Es ist festzuhalten, dass im Rahmen der EVAS-Studie keine signifikanten Unterschiede zwischen geförderten und nichtgeförderten Kindern festgestellt werden konnten (Roos u.a. 2010; Ricart Brede 2011, S. 31f.; Schröder 2011, S. 47ff.). Das bedeutet zunächst, dass es offensichtlich keinen Unterschied macht, ob Kinder in der Kita gezielt gefördert werden oder ob sie im Kindergartenalltag unspezifische sprachliche Förderung erfahren. Dieser Befund erstaunt natürlich. Mögliche Gründe für ausbleibende Effekte sind nach Ricart Brede (2011) unter anderem eine nicht ausreichende sprachwissenschaftliche Fundierung der untersuchten Konzeptionen sowie die Fragwürdigkeit der jeweils ausgewählten Inhalte. Sie kritisiert dabei insbesondere die häufig starke und scheinbar willkürliche inhaltliche Reduktion bei eher sprachwissenschaftlich ausgerichteten Maßnahmen, die zudem in vielen Fällen konstruiert wirkten und unflexibel in der Handhabung seien. Auf der anderen Seite stehen die stärker pädagogisch orientierten Programme, die i.E. teilweise zu offen und willkürlich sind, um allgemeingültige Effekte erzielen zu können (ebd., S. 31f.). Schröder (2011) weist ergänzend darauf hin, dass unter Umständen das Design der Studie zu dem oben angeführten Ergebnis geführt hat, so dass dieses durchaus kritisch betrachtet werden sollte (ebd., S. 53f.).

Auch wenn im Rahmen der EVAS-Studie keine signifikanten Unterschiede zwischen den Effekten gezielter und unspezifischer Sprachförderung im Elementarbereich auszumachen waren, hat die Studie gezeigt, dass die untersuchten Sprachfördermaßnahmen durchaus eine positive Wirkung auf die geförderten Kinder haben. So hat sich beispielsweise die Leistungsdifferenz zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf über den Untersuchungszeitraum hinweg bedeutsam verringert, diese Werte waren aber eben nicht signifikant (ebd.).

Trotzdem bleibt die Frage, woran es liegt, dass (sogar) wissenschaftlich fundierte und begleitete Sprachförderprogramme in Deutschland so geringe messbare Effekte zeigen. Schröder (2011) führt neben der oben bereits erwähnten Kritik am Design der Studie als einen möglichen Grund hierfür den Aspekt an, dass Sprachfördermaßnahmen in Deutschland aktuell nicht mit zu erreichenden Zielvorgaben und/oder einheitlichen Förderstandards verknüpft sind (ebd., S. 54). Dies unterscheidet Deutschland im internationalen Vergleich von vielen anderen Ländern.

In seiner eigenen Studie, in der er Effekte professioneller Sprachförderung in Kindertagesstätten untersucht hat, konnte Schröder (2011) im Gegensatz zu den Heidelbergern allerdings durchaus signifikante Auswirkungen auf den Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund nachweisen. Bedingung hierfür war jedoch stets, dass eine „hochqualifizierte“ und erfahrene Förderperson die Sprachfördermaßnahme durchführte (ebd., S. 59).

Auch Ricart Brede (2011) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass der Qualifikation und dem damit verbundenen professionellen Verhalten der Erzieher*innen, welche die Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten durchführen, eine entscheidende Rolle zukommt (ebd., S. 221ff.).

Diese Befunde legen nahe, dass der Bereich der Qualifizierung von Förderpersonal wesentlich stärker als bisher in den Blickwinkel gerückt werden sollte, wenn es um zu geringe Effekte von Sprachförderung im Elementarbereich geht³².

5.1.4 Die Rolle der Förderperson

Fried und Briedigkeit (2008) haben sich genau vor diesem Hintergrund damit beschäftigt, was gute Sprachförderung im Elementarbereich konkret ausmacht. Sie postulieren, dass nicht die Vielzahl an möglichen Programmen entscheidend für den Lernerfolg des einzelnen Kindes ist, zumal der Anspruch, dass ein Programm allen Kindern gerecht werden soll – wie weiter oben bereits angeführt – ohnehin zumindest als sehr ambitioniert bezeichnet werden kann (vgl. dazu auch Ricart Brede 2011, S. 33f.). Deshalb haben sie allgemeingültige, konzeptunabhängige Kriterien für die Gestaltung der sprachlichen Umgebung von Kindern im Kindergarten erarbeitet und diese im Rahmen eines Trainingsprogrammes für Erzieher*innen (DO-RESI) zusammengestellt. Das Programm fokussiert auf allgemeine Sprachförderkompetenzen der Erzieher*innen und ermöglicht es ihnen, für Sprachförderung relevante Situationen im Kita-Alltag bewusst wahrzunehmen und kompetent zu gestalten. Dies ist umso bedeutsamer, als Studien mehrfach gezeigt haben, dass die Wirkung von Sprachförderprogrammen neben anderen Faktoren zentral durch die durchführenden Erzieher*innen selbst beeinflusst wird (vgl. dazu z.B. Fried 1988; Buschmann u.a. 2010).

³² Es ist allerdings auch zu beachten, dass **gezielte** und damit potentiell erfolgreiche Förderung immer einer gezielten individuellen Diagnostik bedarf; dies ist im Vorfeld der Durchführung von Sprachförderprogrammen häufig eher nicht der Fall, zudem sind diese in der Regel nicht an den Sprachentwicklungsvoraussetzungen der Kinder orientiert (Quelle: mündliches Gespräch im Mai 2014 mit Prof. Dr. Hildegard Heidtmann, Professorin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Flensburg, Abteilung Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen).

Nach Fried und Briedigkeit (2008) müssen diejenigen Personen, die Sprachförderung im Elementarbereich durchführen, ganz unterschiedliche Anforderungen erfüllen. So sollen sie einerseits aufmerksam beobachten und den Kindern als sprachliches Vorbild und sensibler Kommunikationspartner dienen, andererseits aber auch den Eltern ein kompetenter (Ansprech)Partner sein. Zudem sollen sie die Interaktion der Kinder durch Scaffolding unterstützen, wenn es nötig ist und sie sollen in der Lage sein, ihre Umgebung allgemein sprachbewusst und –intensiv zu gestalten. Die grundlegende Voraussetzung hierfür ist neben der eigenen Freude am Sprechen fundiertes Wissen in Theorie und Praxis, da nur so sichergestellt werden kann, dass die genannten Bereiche kompetent abgedeckt werden und die Kinder ihre Sprachpotentiale voll entfalten können (vgl. dazu auch Ricart Brede 2011, S. 29; Sander/Spanier 2008, S. 17ff. & S. 40ff.; Hoffmeister-Höfener 2009, S. 147).

5.2 Exemplarische Vorstellung dreier Konzeptionen

Wie unter 5.1.2 bereits geschrieben, zielen nahezu alle Sprachförderkonzeptionen in Deutschland auf die Förderung von Literacy und damit die Anbahnung und Unterstützung schriftsprachrelevanter Fähigkeiten ab. Literacy beinhaltet dabei neben einem allgemeinen Text- und Sinnverständnis und sprachlicher Abstraktionsfähigkeit auch Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern und Schriftsprache sowie Erzählfreude und Erzählkompetenz (vgl. dazu z.B. Ulich 2006; Sander/Spanier 2008, S. 24).

Die Förderung der Sprechhandlungssituation Erzählen stellt entsprechend eine der zentralen Methoden dar, mit denen Literacy-Kompetenzen im Elementarbereich gefördert werden können (Jentgens 2009, S. 37).

Nach Quasthoff u.a. (2011) ist die Förderung von Erzählen darüber hinaus gleichzeitig auch die unmittelbare Förderung von Bildung, da beide Bereiche eng miteinander verwoben sind. Sie explizieren dies am Beispiel der sogenannten Bildungssprache (auch *akademische Sprache* oder *Explizitsprache*), dem spezifischen Register, das Kinder beherrschen müssen, wenn sie den Anforderungen der Schule genügen wollen. Sowohl das Erzählen als auch die Bildungssprache sind deutlich kontextfreier – d. h. dekontextualisierter – als die mündliche Umgangssprache, so dass die bildungssprachlichen Fähigkeiten im Idealfall von der Förderung narrativer Fähigkeiten profitieren und so eine bessere Vorbereitung auf die Schule erfolgt (ebd., S. 14f.).

Bereits das gemeinsame – dialogische – Bilderbuchlesen als Vorstufe zum Erzählen verfügt über große Potentiale, die auf unterschiedliche Art und Weise für die sprachliche und

kognitive Entwicklung der Kinder nutzbar gemacht werden können (Quasthoff u.a. 2011, S. 18f.; Sander/Spanier 2008, S. 25f.; Best 2007, S. 42). So wird u.a. neben der Vermittlung von Wissen und der damit in vielen Fällen verbundenen Auslösung von Denkprozessen die Phantasie der Kinder angeregt und ihr Wortschatz sowie ihr Textmusterwissen erweitert. Zudem unterstützt die Identifikation mit den Protagonisten der Geschichte den Wechsel der eigenen Perspektive hin zu anderen möglichen Sichtweisen und Empfindungen und leistet damit einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung von Empathie. Zusätzlich können Bilderbücher als Ausgangspunkt für kreative Handlungen wie etwa Malen, Basteln, szenisches Gestalten und Weiterentwickeln von Geschichten dienen (Sander/Spanier 2008, S. 26).

Insgesamt belegen Studien³³, dass vorschulische Erzählfähigkeiten als Prädiktor für die zukünftige Entwicklung schulischer Leistungen betrachtet werden können (ebd., S. 15) und dass die rechtzeitige Förderung narrativer Fähigkeiten der Unterstützung einer erfolgreichen schulischen Bildungskarriere dient (ebd., S. 16).

Obwohl sich diese Erkenntnisse zunehmend auf die Bildungsrahmenpläne für den Früh- und Elementarbereich auswirken, ist die gezielte Förderung von pragmatischen Fähigkeiten wie dem Erzählen dort bisher noch eher selten anzutreffen.

5.2.1 Beispiele aus der Praxis

Im Folgenden werden nun drei der wenigen bisher entwickelten Ansätze zur Förderung narrativer Fähigkeiten im Elementarbereich vorgestellt, die jeweils verschiedene Arten des Erzählens sowie unterschiedliche Erzählformen fokussieren.

5.2.1.1 DO-BINE & DO-FINE

Bei dem Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und dem Dortmunder Förderansatz (DO-FINE) handelt es sich um ein von Quasthoff, Fried u.a. (2011) entwickeltes Verfahren zur standardisierten Erfassung von Erzählkompetenzen mit entsprechendem Förderverfahren, das Anregungen zur Unterstützung der Erzählkompetenz im Sinne einer alltagsintegrierten, alters- und kompetenzorientierten Förderung gibt und auf die Vorbereitung von Schriftlichkeit abzielt. Beide Instrumente richten sich vorrangig an Fachpersonal, das für die Feststellung des

³³Hier seien exemplarisch die „Logik und Scholastik“-Studie des Max-Planck-Institutes Berlin und die European Child Care and Education (ECCE) Study angeführt.

Sprachstandes sowie für die Sprachförderung im Elementarbereich und im Übergang zur Schule zuständig ist. DO-BINE und DO-FINE wurden bisher nicht systematisch evaluiert.

Konzipiert wurde DO-BINE vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren zwar einerseits zunehmend Sprachstandserhebungsverfahren für den vorschulischen Bereich entwickelt wurden, diese jedoch andererseits den Bereich der gezielten Erfassung von Erzählfähigkeiten noch zu wenig beachten (ebd., S. 46f.). Wenn in diesen Erhebungsverfahren überhaupt übersatzmäßige Strukturen erhoben werden, geschieht dies fast ausschließlich über Bildergeschichten (zur damit einhergehenden Problematik vgl. z.B. Haueis 1999). DO-BINE soll diese Lücke schließen und es Erzieher*innen ermöglichen, neben dem jeweiligen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes auch den sich daraus unter Umständen ergebenden Förderbedarf zu ermitteln (ebd., S. 1 & S. 48). Das Instrument richtet sich an alle Kinder zwischen vier und sieben Jahren und ist für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen konzipiert.

Es ist noch festzuhalten, dass es sich bei DO-BINE nicht um ein Screeningverfahren handelt, da keine dafür nötigen repräsentativen Vergleichswerte vorliegen, sondern ausschließlich um ein professionelles Instrument zur präzisen Erhebung der narrativen Fähigkeiten.

Der Erzählanlass im DO-BINE ist die Erlebniserzählung, aus Gründen der Vergleichbarkeit wurde er ebenso wie die Gesprächsbeiträge des erwachsenen Interaktionspartners in der Erhebungssituation standardisiert (ebd., S. 41). Das Design ähnelt demjenigen, mit dem Hausendorf & Quasthoff (1996) bereits in den 90er Jahren das Erzählen in Gesprächen untersuchten: Mehrere Kinder werden Zeuge eines Missgeschicks, das einer erwachsenen Person unterläuft. Später werden sie in einer Einzelsituation aufgefordert, einem bzw. einer anderen Erwachsenen, der/die in dieser Situation nicht anwesend war, von diesem spannenden oder lustigen Erlebnis zu erzählen. Dabei werden anhand eines Beobachtungsbogens in einem Punktesystem neben dem Aufbau der Erzählung (angestrebt wird eine HP-Erzählung; ebd., S. 30) und der sprachlichen Form auch die Fähigkeiten des Kindes erfasst, sich beim Erzählen durch den erwachsenen Interaktionspartner unterstützen zu lassen. Gerade diese Fähigkeit ist nach Quasthoff u.a. (2011) eine der Schlüsselqualifikationen für den Erwerb narrativer Fähigkeiten (ebd., S. 3; vgl. dazu auch Hausendorf/Quasthoff 1996). Der jeweils erreichte Punktestand gibt Auskunft über den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes und eventuellen Förderbedarf in den fokussierten

Bereichen (globalstrukturelle, globalsemantische und globalformale Dimension; Quasthoff u.a. 2011, S.78).

Zusammengefasst lassen sich mit dem Dortmunder Beobachtungsinstrument auf der Basis eines realen Erzählanlasses die individuellen narrativen Fähigkeiten von vier- bis siebenjährigen Kindern in einem auf Interaktion ausgerichteten Setting erfassen. Auf dieser theoretisch fundierten Grundlage können Erzieher*innen dann anhand eines Punktesystems präzise den Förderbedarf einzelner Kinder ermitteln und jeweilige potentielle Förderziele bestimmen.

Bei dem auf DO-BINE basierenden Dortmunder Förderansatz DO-FINE handelt es sich um einen strukturierten Rahmen für die Förderung von Erzählfähigkeiten im Vor- und Grundschulbereich, der von den durchführenden Kräften ebenso wie von den beteiligten Kindern individuell und kreativ ausgestaltet werden kann. DO-FINE ist als Gruppenförderung konzipiert, so dass mehrere Kinder an der Fördersituation beteiligt sind; trotzdem ist es möglich, jedes Kind in der Gruppensituation auch individuell zu fördern. Im DO-FINE wird in Anlehnung an gängige didaktische Praktiken im Elementarbereich ein – allerdings stark gesteuertes – Rollenspiel als Erzählgrundlage für eine Erlebniserzählung inszeniert; dabei dienen alltägliche Skripts den Kindern als Handlungsgrundlagen (ebd., S. 110).

Das Rollenspiel wurde unter anderem deshalb für die Erzählförderung im Rahmen von DO-FINE ausgewählt, da die Anforderungen, die beim Rollenspiel und Erzählen an die Kinder gestellt werden, deutliche Parallelen aufweisen. Allerdings ist es den Kindern im Rollenspiel früher als beim Erzählen möglich, sprachlich Fiktion zu erzeugen und ihre (sprachlichen) Handlungen metakommunikativ zu begleiten (ebd., S. 118f.; vgl. dazu auch Andresen 2002, Andresen/Schmidt 2010). Quasthoff u.a. (2011) betonen in diesem Zusammenhang den ganzheitlichen Charakter des Dortmunder Förderansatzes, der darauf abzielt, Erzählstrukturen und –fähigkeiten nicht isoliert zu trainieren, sondern sie im Kontext einer ganzen Geschichte, die zunächst handelnd und später sprachlich dargestellt wird, zu erfahren und erfahrbar zu machen (ebd., S. 110). Dafür eignet sich das Rollenspiel i.E. in besonderem Maße.

Das Kernstück von DO-FINE ist daher die als fortlaufendes Projekt angelegte schrittweise Erarbeitung und gemeinsame Inszenierung eines Skripts. Während dieses Prozesses werden die benötigten (prä)narrativen Fähigkeiten sukzessive aufgebaut und individuell unterstützt,

bis schließlich die für DO-FINE zentrale Fähigkeit des Erzählens einer HP-Erlebniserzählung erreicht ist (vgl. ebd.).

Dafür gibt es im Dortmunder Förderansatz vier unterschiedliche, aufeinander aufbauende Förderangebote mit unterschiedlich komplexen Anforderungen an die Kinder (vgl. im Folgenden ebd., S. 110f. & S. 124ff.).

Das erste Förderangebot umfasst die basalen Voraussetzungen, die hier als die dem Erzählen vorangehenden Fähigkeiten definiert sind. Dies kann zum Beispiel die Beteiligung an der gemeinsamen Konstruktion eines Handlungskontextes sein oder die Rollenübernahme im Spiel. Das Ziel dieses Angebots besteht darin, dass die Kinder sukzessive beginnen, Planbrüche in ihre Skripts und Spiele einzubauen und sie dadurch „erzählenswert“ machen.

Die Zielsetzung des zweiten Förderangebots, der sukzessiven Versprachlichung einzelner Elemente, besteht darin, dass die Kinder in die Lage versetzt werden, das gespielte Geschehen zunächst simultan und unter Bezugnahme auf den aktuellen Sprechhandlungskontext zu versprachlichen. Dies geschieht im DO-FINE zum Beispiel über die Zuweisung von Reporter- und Augenzeugenrollen und soll die Kinder dabei unterstützen, globale Erzählfähigkeiten zu entwickeln und weiter auszubauen, ohne Sprache bereits komplett wahrnehmungsentbunden gebrauchen zu müssen. Damit verbunden ist zudem die Einführung einer Metaebene, die das Sprechen über das Spielgeschehen fokussiert und auf der aufbauend im nächsten Schritt die Entwicklung einer Erzählebene folgt.

Das dritte Förderangebot schließlich zielt auf dialoggestütztes, kontextentbundenes Erzählen. Dabei sollen die Kinder die von ihnen selbst erlebte und inszenierte Geschichte unbeteiligten Zuhörern erzählen. Voraussetzung für das Gelingen ist hierbei, dass mindestens ein erwachsener Interaktionspartner kompetent im Sinne des Scaffoldings agiert und die Kinder bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten entsprechend unterstützt.

Der Übergang zur Verschriftlichung von Erzählungen steht im Mittelpunkt des vierten Förderangebots, das den Titel *Dokumentation* trägt. Diese Dokumentation des Gespielten und Erzählten kann zunächst in Form von Zeichnungen erfolgen und später zum Beispiel in Form eines Drehbuchs oder einer Zeitung.

Grundsätzlich sollten in Anlehnung an Bruner (1987) während der Förderung mit DO-FINE stets die drei Prinzipien *Sorgfältigkeit*, *Ritualisierung* und *Kontinuität* beachtet werden, um die Kinder bestmöglich in ihren Entwicklungsprozessen zu unterstützen (Quasthoff u.a. 2011, S. 112).

Abschließend ist noch hervorzuheben, dass der Dortmunder Förderansatz hohe Anforderungen an die durchführenden Erzieher*innen stellt, so dass diese äußerst sorgfältig geschult werden müssen, um eine korrekte Durchführung von DO-FINE zu gewährleisten.

5.2.1.2 Fantasiervolle Sprachförderung im Kindergarten – Der Ansatz von Paris & Paris

Der Ansatz, den Paris & Paris (2012) zur Erzählförderung im Kindergarten vorschlagen, kommt aus der Theaterpädagogik und stellt ganzheitlich die Kinder mit ihren Interessen und Kompetenzen in den Mittelpunkt. Die Autoren betonen ausdrücklich, dass ihr Konzept, was sich seit 2004 vorrangig in NRW bewährt hat, als Kontrastprogramm zu „Delfin 4“ entwickelt wurde (ebd., S. 7 & S. 10ff.). Die Zielgruppe bilden dabei vor allem vier- bis sechsjährige Kinder, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen oder einen Migrationshintergrund haben. Gerade diese Kinder sollen vor Schulbeginn dabei unterstützt werden, ihr kreatives und sprachliches Potential kennenzulernen und auszubilden, um so Bildungsversagen entgegenzuwirken. Die Möglichkeit dazu bekommen sie in Erzählwerkstätten und Theatergruppen, die ihnen „Raum, Zeit und Zuwendung bieten, ihre emotionalen, geistigen und sozialen Anlagen auszuprobieren und zu entwickeln“ (ebd.).

Das von Paris & Paris (2012) entwickelte Konzept der ganzheitlichen „theatralen“ Sprachförderung setzt bei dem Mitteilungsbedürfnis, das jedem Kind innewohnt, an und motiviert zum Sprechen, indem gemeinsam eine Geschichte erdacht, erzählt und dargestellt wird. Dieser Prozess ist von Beginn an produktorientiert, um die Kinder zusätzlich zu motivieren und ihnen Anerkennung und damit verbundene Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Potentielle Produkte können vor diesem Hintergrund unter anderem Bilderbücher, Hörspiele oder kleine Aufführungen sogenannter Spielgeschichten sein (vgl. ebd. & S. 19).

Das Konzept richtet sich an Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen mit einer entsprechenden theaterpädagogischen Zusatzausbildung, an die im Rahmen der theatralen Sprachförderung grundsätzlich folgende Anforderungen gestellt werden: Sie müssen in der Lage sein, selbständig Ideen für Geschichten zu finden, die einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder haben und diese emotional mitreißen; zudem müssen sie spannend erzählen können, um die Geschichte, die im Laufe der Förderstunden entsteht, adäquat zu präsentieren. Darüber hinaus müssen sie sich auf die Bedürfnisse und das Niveau der Kinder einlassen können, um ihnen und ihren Fähigkeiten und Potentialen echtes Interesse entgegenzubringen und bestmöglich auf sie einzugehen (ebd., S. 15ff.).

Theatrale Sprachförderung in der Praxis

Im Hinblick auf die praktische Umsetzung der theatralen Sprachförderung in der Praxis ist zunächst festzuhalten, dass sich die Erzählförderung über insgesamt zehn Stunden erstreckt, die sich in die Bereiche „Erzählrunde“, „Aufwärmen“ und „Geschichten- Erfinden und Erzählen“ aufteilen (ebd., S. 43). Die Aktivitäten der ersten beiden Bereiche finden während der ersten beiden Fördersitzungen statt und dienen dem Kennenlernen der Gruppe und dem motorischen Ausagieren und kooperativen Aushandeln von Bedürfnissen. Der dritte Bereich umfasst alle Aktivitäten rund um das Erfinden und Erzählen einer Geschichte und mündet in der Präsentation der Ergebnisse in der zehnten und letzten Fördersitzung.

Die Fördergruppe setzt sich aus acht bis zehn Kindern zusammen, die Auswahl der Kinder erfolgt in Abstimmung mit den Erzieher*innen. Oberste Priorität hat dabei die Heterogenität der Gruppe, so dass eher schüchterne Kinder, die sich in der großen Gruppe häufig noch nicht trauen, etwas zu äußern, ebenso vertreten sind wie Kinder, die bereits gerne und viel erzählen. Aber auch ein bis zwei tendenziell verhaltensauffällige Kinder können in die Gruppe integriert werden, wenn sich die durchführende Förderperson dies zutraut. Unterschiedliche Fähigkeiten und Entwicklungsstände werden hier nicht als problematisch oder störend angesehen, sondern vielmehr als Motor der Entwicklung, von dem alle Kinder profitieren können (ebd., S. 21f.; vgl. dazu auch die Ausführungen zur Flensburger Förderkonzeption).

Die unmittelbare Erzählförderung (Sitzung 3 bis Sitzung 7), an der sich alle Kinder ihren Möglichkeiten entsprechend beteiligen können, ist so gestaltet, dass die theaterpädagogisch geschulte Fachkraft sich im Vorhinein kriteriengeleitet sowohl die Struktur der Geschichte, die im Rahmen der Förderstunden entstehen soll, als auch mögliche Themen für diese überlegt (vgl. dazu ebd., S. 18f. & S. 24 & S. 49f.). In der Fördersituation beginnt sie dann, das vorbereitete Geschichtengerüst zu erzählen und die Kinder sind aufgefordert, dieses an neuralgischen Stellen mit eigenen Ideen zu füllen. Parallel zum Erzählen werden bis zu drei Episoden pro Sitzung in Piktogrammform bildlich festgehalten – Paris & Paris sprechen hier von „Situationsskizzen“. Diese Skizzen dienen zum einen der Rekonstruktion des bisherigen Geschichteninhalts in der nächsten Sitzung, zum anderen können die Inhalte der Erzählung auf diese Weise auch zwischen den Förderstunden mit anderen künstlerischen Mitteln bearbeitet werden, beispielsweise bildnerisch oder musisch (ebd., S. 19).

In der achten Sitzung wird die Geschichte fertiggestellt und die Fachkraft zerschneidet die gesamten Situationsskizzen in einzelne Episoden. Anschließend sind die Kinder aufgefordert,

die Skizzen eigenständig in einen schlüssigen Zusammenhang zu bringen und – bei Bedarf mit entsprechender Unterstützung durch die Fachkraft und/oder die anderen Kinder – sprachlich zu präsentieren, um auf diese Weise einen Überblick über den gesamten Handlungsverlauf zu bekommen. Abschließend üben die Kinder zur Vorbereitung auf die Präsentation das Sprechen mit dem Mikrofon (vgl. ebd., S. 38).

Die neunte Sitzung ist für die Generalprobe reserviert. Die Förderkraft erzählt dabei die gesamte Geschichte noch einmal so, als ob die Kinder sie zum ersten Mal hören würden und gibt ihnen so für die Präsentation ein Beispiel, an dem sie sich orientieren können (ebd., S. 40).

In der zehnten und letzten Sitzung folgt schließlich als Höhepunkt die Präsentation der Geschichte, eventuell sogar in Form einer kleinen Aufführung vor den anderen Kindern, Erzieher*innen und unter Umständen auch den Eltern. Paris & Paris (2012) schlagen exemplarisch vor, dass die theaterpädagogisch geschulte Fachkraft die Geschichte vorträgt und dabei in unterschiedlichem Maße von den Kindern unterstützt wird. Selbstgemalte Bilder können als Illustration des Erzählten dienen und beispielsweise auch ein Bilderbuch schmücken, das alle Kinder zur Erinnerung an die gemeinsame Zeit mit nach Hause nehmen dürfen (vgl. ebd., S. 40f.). In Zusammenarbeit mit den Eltern ist die Erstellung eines solchen Bilderbuches auch in zwei oder mehr Sprachen möglich.

Im Hinblick auf die Frage, was die Kinder aus dieser Art der Erzählförderung mitnehmen, führen Paris & Paris (2012) an, dass im Rahmen der theatralen Sprachförderung ganz unterschiedliche Fähigkeiten angeregt und gefördert werden. So ist etwa genaues Beobachten und Nachdenken ebenso Bestandteil der Förderstunden wie das Erkennen von Zusammenhängen und das Gewinnen neuer Erkenntnisse. Die Kinder erweitern dadurch zum einen ihr Weltbild, mitunter sogar erheblich, zum anderen machen sie aber auch Fortschritte in ihrem Sprachverhalten, wenn sie zum Beispiel erfahren, dass Feuer nicht einfach nur *brennen* kann, sondern *knistern*, *puffen*, *zischen*, *knallen* usw. und sie sich dann im Kontext der Geschichte für den passenden Begriff entscheiden müssen (ebd., S. 42f.). Durch die kontinuierliche Bearbeitung der in den Förderstunden erarbeiteten Inhalte auch in anderen - etwa musischen und künstlerischen – Zusammenhängen im Kindergartenalltag erfahren die Kinder die Geschichte zudem buchstäblich mit allen Sinnen.

Hinzu kommt noch, dass die Kinder während der theatralen Sprachförderung drei unterschiedliche Erzählebenen kennenlernen, auf denen sich die Förderkraft während des

Erzählens bewegt und zwischen denen sie beständig hin- und herwechselt. Es handelt sich dabei zum einen um die *Metaebene*, auf der die Förderkraft außerhalb der Erzählung steht und mit den Kindern über diese kommuniziert und beispielsweise an sehr aufregenden oder gefährlichen Stellen der Geschichte den fiktiven Charakter dieser hervorhebt (vgl. dazu auch die Ausführungen zur Metakommunikation im Rollenspiel unter 2.1.2.1.5). Die nächste Ebene ist die *Erzählebene*. Wenn sich die Förderkraft auf dieser Ebene bewegt, dann agiert sie wie eine professionelle Erzählerin/ein professioneller Erzähler und passt ihre Stimme und ihr gesamtes Auftreten dem Inhalt der Geschichte an; sie befindet sich in diesem Moment also ganz und gar und mit allen Sinnen in der Erzählung. Auf der dritten Ebene schlüpft die Förderkraft in eine Rolle innerhalb der Geschichte und kommuniziert aus dieser heraus mit den zuhörenden Kindern, dabei bittet sie sie zum Beispiel um ihren Rat oder ihre Unterstützung.

Auf diese Art und Weise lernen die Kinder fast nebenbei, unterschiedliche Perspektiven auf ihre Geschichte und die darin manifestierte Erzählhandlung einzunehmen und entwickeln so ihre emotionalen, kognitiven und narrativen Kompetenzen weiter (vgl. ebd., S. 66f.).

Das Konzept der theatralen Sprachförderung geht jedoch noch deutlich über die beschriebene Förderarbeit in den sogenannten Erzählwerkstätten hinaus. Es beinhaltet zusätzlich Sprachförderung in Form von Improvisationstheater, nach Paris & Paris (2012) die effektivste Form der Sprachförderung überhaupt, da die Kinder dabei ihre Geschichten eigenständig spielen und dadurch sprachlich noch wesentlich stärker herausgefordert werden als beim reinen Erzählen (ebd., S. 20 & S. 81ff.). Da der Fokus der vorliegenden Arbeit jedoch auf der Förderung von Erzählen liegt, wird auf diesen Teil des Konzepts nicht näher eingegangen.

5.2.1.3 Die Flensburger Förderkonzeption zum Erzählen und Rollenspiel³⁴

Als drittes und letztes Beispiel für Erzählförderung im Elementarbereich wird die Flensburger Förderkonzeption zum Erzählen und Rollenspiel vorgestellt. Dies erfolgt relativ ausführlich, da die Konzeption von Andresen & Schmidt (2010) im Rahmen des unter 2.1.4.2 beschriebenen Projekts zum Erzählen und Rollenspiel im Kindergarten entwickelt wurde und die folgende Analyse (vgl. Kapitel 6) auf Erzählraten basiert, die während der Erprobung dieser Konzeption erhoben wurden. Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Erzählen

³⁴ Die folgenden Ausführungen zur Flensburger Förderkonzeption orientieren sich stark an dem entsprechenden Text in Andresen/Schmidt 2010, der von der Verfasserin dieser Arbeit geschrieben wurde. Deshalb sei im Folgenden durchgehend auf Andresen/Schmidt 2010, S. 87 – 103 verwiesen.

beschäftigt, wird im Folgenden nicht näher auf die Förderung der Sprechhandlungssituation Rollenspiel eingegangen, es sei denn, es geht um im Zusammenhang mit der Erzählförderung inhaltlich relevante Aspekte (für Details zur Rollenspielförderung vgl. Andresen/Schmidt 2010, S. 87ff.).

5.2.1.3.1 Zielsetzung

Die in Flensburg entwickelte und erprobte Förderkonzeption ist sprachpädagogisch ausgerichtet und setzt bei den Sprechhandlungssituationen Rollenspiel und Phantasieerzählung an. Sie soll die Kinder vorrangig dahingehend unterstützen, im Zusammenhang mit Fiktionserzeugung Sprache sukzessive dekontextualisiert zu gebrauchen. Diese sich im Vorschulalter neu entwickelnde Fähigkeit, Sprache abgelöst vom jeweiligen Kontext zu gebrauchen, ist von zentraler Bedeutung für den Erwerb von Schriftsprache. Rollenspiel und Phantasieerzählung können in diesem Zusammenhang mutmaßlicherweise besonders fruchtbar genutzt werden (vgl. dazu Andresen/Schmidt 2007, S. 35ff.).

Die Flensburger Konzeption hat spielerischen Charakter und ist als Gruppenförderung konzipiert. Sie richtet sich vornehmlich an solche Kinder, die (noch) deutliche Schwierigkeiten mit der sprachlichen Erzeugung von Fiktion haben. Es können jedoch auch andere Zielgruppen von ihr profitieren, beispielsweise eher schüchterne Kinder, die sich in der Gruppe nur wenig sprachlich äußern. Zudem ist es möglich, durch Binnendifferenzierung auch sprachlich eher stärker einzuschätzende Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern.

5.2.1.3.2 Allgemeines

Die Flensburger Förderkonzeption wurde zu Beginn des Jahres 2008 entwickelt und ab Sommer 2008 in einem Flensburger Kindergarten von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit über einen Zeitraum von fünf Monaten hinweg erprobt. Anschließend wurden zwei erfahrene Erzieherinnen³⁵ für die Durchführung der Förderung geschult und überprüften diese über acht Monaten hinweg auf Alltagstauglichkeit. Dies geschah im Rahmen eines einmal wöchentlich stattfindenden Projekts, das von den Kindern *Piratenprojekt* getauft wurde. Parallel dazu erfolgten mehrere prozessbegleitende Bewertungsdurchgänge, zudem begleitete die Projektmitarbeiterin³⁶ kontinuierlich die Arbeit im Kindergarten.

³⁵ Hier und im Folgenden wird ausschließlich die weibliche Form gewählt, da es sich ausschließlich um Frauen handelte.

³⁶ Bei der *Projektmitarbeiterin* handelt es sich hier und im Folgenden stets um die Verfasserin dieser Arbeit.

Die verschiedenen Phasen der Entwicklung und Erprobung der Förderkonzeption werden zur besseren Übersicht über die einzelnen Schritte und die jeweils Beteiligten im Folgenden tabellarisch dargestellt. Eine kurze Erläuterung der einzelnen Punkte schließt sich an.

Zeitraum	Aktivität	Beteiligte
Anfang 2008	Entwicklung der Förderkonzeption	Projektleiterin, Projektmitarbeiterin
Juni 2008 bis Dezember 2008	Erprobung der Förderkonzeption im Kindergarten und fortlaufende Modifizierung der Konzeption (Durchgang I)	Projektmitarbeiterin, studentische Hilfskräfte
Spätsommer/Herbst 2008	Analyse der Förderstunden (Evaluationskatalog I)	studentische Hilfskräfte
Herbst/Winter 2008	Befragung des Fachpersonals (Evaluationskatalog II, Leitfadeninterviews)	Kindergartenleitung, Erzieherinnen
Anfang 2009	Befragung der Eltern (Evaluationskatalog III)	Eltern der geförderten Kinder
Frühjahr 2009	Entwicklung und Durchführung der Schulungskonzeption für ErziehInnen	Projektmitarbeiterin, Kindergartenleitung, Erzieherinnen
Mai 2009 bis Dezember 2009	Erprobung der modifizierten Förderkonzeption im Kindergarten (Durchgang II)	Erzieherinnen
Mai 2009 bis Dezember 2009	Rückmeldung und Reflexion im Anschluss an jede Förderstunde	Projektmitarbeiterin, Erzieherinnen

Tabelle 2: Überblick über die Phasen der Entwicklung und Erprobung der Förderkonzeption (aus Andresen/Schmidt 2010, S. 88)

5.2.1.3.3 *Aufbau und erster Erprobungsdurchgang der Flensburger Förderkonzeption*

Rahmenbedingungen

In Durchgang I wurde das Erzählen in zwei Gruppen mit insgesamt acht vier- und sieben fünfjährigen Kindern durchgeführt, dabei waren die Gruppen im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder heterogen zusammengesetzt. Dies entspricht der Kindergartenrealität und hat sich zudem als äußerst fruchtbar für das Fördergeschehen herausgestellt (vgl. dazu auch die vorangegangenen Ausführungen zu Paris & Paris 2012).

Die Kinder erhielten über einen Zeitraum von gut fünf Monaten hinweg jeweils einmal in der Woche etwa eine halbe Stunde Erzählförderung, die ebenfalls wöchentlich stattfindende Rollenspielförderung erfolgte in diesem ersten Erprobungsdurchgang stets an einem anderen

Tag. Sämtliche Förderstunden wurden von der Projektmitarbeiterin mit Unterstützung einer studentischen Hilfskraft durchgeführt.

Aufbau der Förderstunden

Die Förderstunden waren so aufgebaut, dass zu Beginn jeder Stunde gemeinsam mit den Kindern gespielt und anschließend zur Einstimmung entweder eine Geschichte erzählt oder vorgelesen oder gemeinsam gemalt wurde. Manchmal erzählten einzelne Kinder in dieser einleitenden Phase zudem bereits vorgelesene (Bilder)Bücher nach. Daran anschließend folgte der Hauptteil der Förderstunde, der je nach Fördersituation entweder Rollenspiel- oder Erzählförderung beinhaltete und alle Kinder mit einbezog. Abschließend erfolgte eine konstruktive Reflexion der Stunde und die Kinder wurden durch Bezugnahme auf ein neues Thema oder einen Ausblick auf die kommenden Inhalte auf die nächste Förderstunde eingestimmt.

Thematischer Rahmen

Die einzelnen Förderstunden waren jeweils mehrwöchigen thematischen Einheiten zugeordnet, um den Kindern während der Förderung inhaltlich stets einen festen Orientierungsrahmen zu geben. Dieser thematische Rahmen wurde in Absprache mit den Kindern in Anlehnung an ihre Interessen konzipiert und beinhaltete u.a. die Themen *Piraten*, *Zirkus* und *Ritter, Drachen und Prinzessinnen*. Die Einbettung der Förderstunden in das jeweilige Thema erfolgte so ganzheitlich wie möglich und umfasste deshalb neben der Auswahl geeigneter Geschichten und Bilderbücher auch die gemeinsame thematische Gestaltung des Raumes durch das Malen und Aufhängen entsprechender Bilder. Zusätzlich verkleideten sich die durchführenden Projektmitarbeiter passend zu den einzelnen Themen und stellten entsprechende Rollenspielutensilien zur Verfügung.

Die Handpuppe Tony

Ein zentrales didaktisches Hilfsmittel während der gesamten Förderung stellte eine große Schildkrötenhandpuppe der Firma Living Puppets dar, die auf den Namen *Tony* getauft und sowohl von den Projektmitarbeiter*innen als auch von den Kindern gespielt und gesprochen wurde. *Tony* erzählte Geschichten oder las diese vor, er diente als Erzählanlass und nahm schüchternen Kindern ihre Hemmungen, vor der Gruppe zu sprechen. Darüber hinaus stellte er für die Kinder über den gesamten Förderzeitraum hinweg einen wichtigen Interaktionspartner und regelrechten Freund dar, der auch schon mal im Kindergarten oder bei einem der Kinder übernachten durfte und so immer etwas zu erzählen hatte. Gerade sprachlich eher schwächer einzuschätzende Kinder trauten sich mit seiner Unterstützung –

die sie zumeist selber spielten - zunehmend, aktiv und eigenständig an der Erzählförderung teilzunehmen. Daneben wurde *Tony* von den Projektmitarbeiter*innen gezielt eingesetzt, um regulierend in die Förderstunden einzugreifen – so konnte er zum Beispiel ein Kind bitten, lauter zu sprechen oder nach einer Ablenkung wieder in die Situation zurückzukehren, ohne dabei den spielerischen Charakter der Fördersituation zu zerstören.



Abbildung 26: Handpuppe *Tony* (Foto: Astrid Schmidt & Janna von Stein)

Erzählförderung

Die Erzählförderung war – wie bereits erwähnt – als Gruppenförderung konzipiert und wurde mit jeweils acht Kindern pro Gruppe durchgeführt. Die Stunden waren zunächst so geplant, dass mehrere Kinder nacheinander einzelne Phantasiegeschichten erzählen sollten und die anderen Kinder ihnen dabei zuhörten; die Zuteilung des Rederechts sollte über das didaktisch bewährte Mittel des Erzählsteins erfolgen (vgl. dazu auch Claussen 1991). Es zeigte sich jedoch rasch, dass diese Methode gerade dann, wenn sprachlich eher schwächere Kinder erzählten, für die Förderung in der Gruppe nicht geeignet war, da die Aufmerksamkeit der übrigen Kinder sehr schnell nachließ. Sie hörten den häufig leise und monoton vorgetragenen Erzählungen dann größtenteils nicht mehr zu, sondern beschäftigten sich mit anderen Dingen oder tobten im Raum herum. Erzählten im Gegensatz dazu die Projektmitarbeiter*innen oder die Handpuppe *Tony* eine Geschichte, in der sie die einzelnen

Figuren und ihre Handlungen durch starke Intonation und das Sprechen mit verstellten Stimmen regelrecht zum Leben erweckten, fiel es den Kindern deutlich leichter, ihre Aufmerksamkeit auf die Erzählhandlung zu lenken. Nachdem auf Grundlage dieser Beobachtung zunächst erfolglos einige andere Methoden ausprobiert wurden, wurden die Kinder schließlich gebeten, *gemeinsam* eine ausgedachte Geschichte zu erzählen (vgl. dazu Claussen 1991). Doch auch dieser Ansatz erwies sich erst ab demjenigen Zeitpunkt als fruchtbar, ab dem die Projektmitarbeiterin begann, die gemeinsamen Erzählungen der Kinder in einem eigens zu diesem Zweck etablierten Geschichtenbuch aufzuschreiben und während des Erzählens wiederholt vorzulesen. Diese Methode des produktorientierten gemeinsamen Erzählens hat sich auch im weiteren Verlauf der Erzählförderung als außerordentlich geeignet erwiesen.

Beurteilung der Konzeption

Während der ersten Erprobungsphase wurde die Förderkonzeption von verschiedenen Personenkreisen (studentische Hilfskräfte, Erzieher*innen, Kindergartenleitung und Eltern) beurteilt, um mögliche Schwachstellen frühzeitig zu identifizieren und die Konzeption bei Bedarf entsprechend überarbeiten und weiterentwickeln zu können. Die Beurteilung erfolgte auf der Basis verschiedener Kriterienkataloge, die zu diesem Zweck innerhalb des Projekts entwickelt wurden und in Andresen/Schmidt (2010) ausführlich beschrieben sind (vgl. ebenda, S. 95ff.). Die gewählte Form des prozessbegleitenden Feedbacks war besonders vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass gerade in der Anfangsphase der Förderung verschiedene grundlegende Probleme auftraten, die eine Modifizierung der Konzeption erforderlich machten. Einige dieser Probleme sollen gemeinsam mit entsprechenden Lösungsansätzen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Probleme und Lösungsansätze

Ein grundlegendes Problem bestand zunächst darin, die Kinder zu motivieren, aktiv an den Förderstunden teilzunehmen. Einige Kinder, die sich in den Einzelaufnahmesituationen zur Erforschung der sprachlichen Fähigkeiten stets freudig und motiviert gezeigt hatten, waren in der neuen Gruppensituation nämlich zunächst deutlich frustriert darüber, dass sie nicht mehr die ungeteilte Aufmerksamkeit der Projektmitarbeiterin erhielten und verweigerten deshalb anfangs die Mitarbeit. Außerdem hatten die Kinder - wie bereits erwähnt - grundsätzliche Schwierigkeiten damit, vor allem den sprachlich eher schwächer einzuschätzenden unter ihnen längere Zeit am Stück zuzuhören. Als Gründe hierfür sind anzuführen, dass gerade diese Kinder häufig sehr leise und undeutlich gesprochen haben und ihre Erzählungen zudem

inhaltlich nicht besonders spannend gestalteten. Es zeigte sich, dass die Konzentration der Kinder in der Gruppensituation aufgrund der beschriebenen Problematik häufig bereits nach kurzer Zeit nachließ, was zur Folge hatte, dass sich während der Förderstunden immer wieder Kinder räumlich aus der Situation herausgaben und herumtobten, wodurch sie auch die Aufmerksamkeit der übrigen Kinder auf sich zogen.

Um trotz dieser Probleme eine produktive Arbeitsatmosphäre für *alle* Kinder zu schaffen, war es zunächst wichtig, diese zu motivieren, konzentriert mitzuarbeiten und ihre Aufmerksamkeit auf die Inhalte der Förderstunde zu lenken. Unterstützend wurde zudem damit begonnen, die Förderung der Fähigkeit des Zuhörens verstärkt in die Konzeption mit einzubinden (zur Entwicklung von Erzählen und Zuhören bei Kindern vgl. Meng u. a. 1991).

Das Geschichtenbuch

Als Lösungsansatz für das beschriebene Aufmerksamkeits- und Motivationsproblem hat sich das weiter oben bereits erwähnte Geschichtenbuch umfassend bewährt. Dieses Geschichtenbuch, eine Kladde mit einem glänzenden farbigen Einband, wurde von der Projektmitarbeiterin als dasjenige Buch in die Fördersituation eingeführt, in das die Geschichten, die die Kinder erzählten, aufgeschrieben werden sollten. So würde über den Förderzeitraum hinweg ein richtiges Buch entstehen, von dem jedes Kind nach Abschluss der Förderung ein eigenes Exemplar erhalten sollte. Die Kinder waren von dieser Idee so begeistert, dass sie eine ganz neue Motivation für das gemeinsame Erzählen entwickelten, an dessen Ende nun im Gegensatz zu vorher ein gemeinsames Produkt stand, auf das auch nach der konkreten Erzählsituation jederzeit wieder zugegriffen werden konnte (vgl. dazu auch die Ausführungen zu Paris & Paris (2012) und Quasthoffs u.a. (2011) *Ebene der Dokumentation*). Das Aufschreiben des Erzählten erfolgte parallel zum Erzählen und wurde wörtlich ohne Korrektur oder Glättung der Wortbeiträge der Kinder vorgenommen. Lediglich sprachliche Fehler wie falsche Artikel, Fälle oder Verbformen wurden berichtigt. Beim Mitschreiben wurde darauf geachtet, dass die Kinder nicht zum Diktieren, das sich an die Adresse der Erwachsenen gerichtet hätte, übergingen, sondern beim gemeinsamen Erzählen blieben (zum Diktieren von Geschichten vgl. Merklinger 2011). Erzählpausen wurden zum Vorlesen der bis dahin entstandenen Geschichte genutzt; dadurch konnte die Aufmerksamkeit der Kinder auch in vorher kritischen Phasen des Erzählprozesses aufrechterhalten werden und es gelang ihnen sukzessive, sich zunehmend länger auf das gemeinsame Erzählen zu konzentrieren. Vor allem sprachlich schwächeren Kindern wurde

durch das wiederholte Vorlesen der Äußerungen ihrer Vorgänger das kohärente Anknüpfen an den bisherigen Geschichteninhalt erleichtert, mitunter sogar erst ermöglicht. Die meisten Kinder wiesen während des Vorlesens regelmäßig stolz auf die von ihnen produzierten Geschichtenanteile hin: „Das habe ich erzählt – das ist von mir!“ Gegen Ende der Förderung begannen die Kinder sogar vereinzelt, miteinander über die inhaltliche Weiterführung der Geschichte zu diskutieren.

Die Tätigkeit des Schreibens, die eine große Faszination auf die Kinder ausübte, wirkte sich zusätzlich positiv auf die kollektive Aufmerksamkeit in der Gruppensituation aus.

Das Geschichtenbuch und seine Auswirkungen – Exemplarische Analyse zweier Transkripte³⁷

Um die konkreten Auswirkungen der Einführung des Geschichtenbuchs zu veranschaulichen, sollen an dieser Stelle exemplarisch Auszüge aus den Transkripten zweier Förderstunden, in denen die Kinder jeweils aufgefordert waren, gemeinsam eine Geschichte zu erzählen, miteinander verglichen werden. Zur besseren Lesbarkeit wird sich dabei auf die Erzählbeiträge der Kinder beschränkt; zudem wird der Text nicht im Transkriptformat, sondern angenähert an die üblichen orthographischen Schreibweisen wiedergegeben. Die Transkriptausschnitte sollen hinsichtlich der Berücksichtigung des Themas der Einheit, des Vorkommens eines thematischen Subjekts als zentralem Handlungsträger, um den herum die Geschichte entfaltet wird (vgl. Klann-Delius 2005, S. 20), und hinsichtlich des Grades der inhaltlich kohärenten Anknüpfung der Äußerungen der Kinder an vorhergehende Erzählbeiträge untersucht werden³⁸.

Auszug aus einer Erzählförderstunde im Juli 2008 (Thema „Monster, Drachen, Ungeheuer“) ohne Geschichtenbuch

001 K1: da wollte einer schlafen gehen aber der wollte nicht schlafen der wollte
002 der wollte kann nicht schlafen aber der hat gefrühstückt und hat viel essen
003 gehabt und hat viel hunger gehabt
004 K2: ja ja ein elefant ist einmal gegangen zu der giraffe und dann ist der schlafen
005 gegangen der elefant und und dann der dann ist der hier hier aufgeweckt
006 worden aber der ist weitergeschlafen am morgen (unverständlich) der wollte
007 morgens früh was machen
008 K3: einmal wollte eine katze zur der schildkröte dann dann dann
009 die katze bei der schildkröte sie klingelte aber niemand aber die schildkröte

³⁷ Das folgende Beispiel wurde teils wörtlich aus Andresen/Schmidt 2010 übernommen (vgl. dazu ebd., S. 91ff; auch Schmidt 2010).

³⁸ Die im folgenden dargestellten Ergebnisse dieses Subkapitels wurden im Rahmen des BA-Seminars „Erzählerwerb zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ unter der Leitung von Prof. Dr. Helga Andresen im Sommersemester 2009 an der Universität Flensburg von Studierenden erarbeitet, die verschiedene Förderstunden transkribiert und im Hinblick auf die Auswirkungen des Geschichtenbuchs analysiert haben.

010 war nicht zu hause. sie hat=s nicht gehört dann sagte sie dann hat sie
011 (unverständlich) und dann die warn nämlich grad unter wasser und nicht
012 mehr zu hause in den felsen



Abbildung 27: Erzählförderung ohne Geschichtenbuch

Der obige Transkriptausschnitt ist dem thematischen Rahmen *Monster, Drachen, Ungeheuer* zugeordnet. Dieses Thema findet sich in den Erzählbeiträgen der Kinder jedoch nicht wieder, sondern es werden hier neben einer nicht näher bestimmten Person („einer“, Zeile 001) verschiedene Tiere wie Elefanten, Katzen und Schildkröten in die Erzählung eingeführt, die schlafen, einander besuchen u.ä.. Ein thematisches Subjekt, um das herum eine gemeinsame Geschichte entsteht, ist nicht vorhanden; ebenso wenig knüpfen die Kinder inhaltlich kohärent an die Äußerungen ihrer Vorredner an. Es ist vielmehr so, dass jedes Kind mit Erhalt des Rederechts mit der Produktion einer neuen Erzählung beginnt. Die Situation auf dem Bild ist repräsentativ für die gesamte Förderstunde: Die Kinder haben keinen gemeinsamen Bezugspunkt, ihre Aufmerksamkeit beim angestrebten gemeinsamen Erzählen, das de facto Einzelerzählen ist, nimmt schnell ab und die Gruppe bricht daraufhin auch räumlich auseinander.

Auszug aus einer Erzählförderstunde im September 2008 (Thema „Piraten“) mit Geschichtenbuch

- 001 K1: also ich glaube die piraten sind gefahrn und dann ham sie die räubertochter
002 gesehn ronja ähm und ronja hat ihr schwert rausgenomm=n und äh wollte
003 hm ein baum abschnitzen
004 K2: und da war ein drache
005 K1: dann kam ein pira also dann kam die piraten und ham ronja gefesselt und da
006 hat sie den und das schwert konnte sie noch nehm und dann hat sie die seile
007 aufgeschn aufgemacht
008 K3: ähm dann kam die piraten und hab=n auch n baum abgeschnitzt.
009 und dann und dann (.) noch (.) ähm d der baum von den piraten is auf den
010 ander=n wo wo wo=s wo wo wo das Kind gefesselt war
011 K1: trotzdem war der ja eig=ntlich schon gerettet
012 K3: aber der aber der baum da war sie noch dann is sie noch da steh=ngelieben
013 und dann ist der auf ihr geknallt.

Im Geschichtenbuch steht am Ende der Stunde nach häufigem Vorlesen und kleineren Veränderungen des Textes von Seiten der Kinder folgende Geschichte (vgl. dazu Anhang 4, Transkript 01 & 02):

Die Piraten sind über das Meer gefahren und dann haben sie die Räubertochter Ronja gesehen und Ronja hat ihr Schwert rausgenommen und wollte einen Baum abschnitzen.

Und dann kamen die Piraten und haben Ronja gefesselt.

Aber sie konnte das Schwert noch an sich nehmen und hat die Seile zerschnitten.

Dann kamen die Piraten und haben auch einen Baum abgeschnitzt. Der Baum ist auf Ronja, die noch an dem anderen Baum stehengeblieben war, geknallt und dann war sie tot.

Und dann kommt ein Drache und frisst die bösen Piraten auf. Und dann kommt Ronja, die Räuberprinzessin, wieder aus dem Stamm raus und ist wieder da.



Abbildung 28: Erzählförderung mit Geschichtenbuch

Untersucht man nun den zweiten Transkriptausschnitt, so ergibt sich ein gänzlich anderes Bild als für das erste Beispiel herausgearbeitet. Der Bezug zum Thema der Einheit, *Piraten*, ist in den Erzählbeiträgen der Kinder klar erkennbar; zudem werden diese um ein thematisches Subjekt („die piraten“, Zeile 001) herum entfaltet, dies geschieht inhaltlich kohärent. Die Kinder erzählen somit in dieser Fördersituation eine gemeinsame Geschichte und diskutieren darüber hinaus auch noch über diese (Zeile 011 bis 012). Das Bild kann auch hier als beispielhaft für die gesamte Förderstunde betrachtet werden: Die Kinder haben einen gemeinsamen Bezugspunkt, das Geschichtenbuch, und sie richten ihre Aufmerksamkeit deshalb nicht mehr nur auf die mitunter schwer verständlichen Äußerungen der anderen Kinder, sondern auch auf das wiederholte Vorlesen der einzelnen Erzählbeiträge durch die Projektmitarbeiterin sowie auf den Prozess des Schreibens. Dadurch gelingt es ihnen, über einen relativ langen Zeitraum hinweg auf das Erzählen konzentriert zu bleiben.

Grundsätzlich lässt sich für die Gesamtheit der Förderstunden der ersten Erprobungsphase festhalten, dass diejenigen Förderstunden, die vor der Etablierung des Geschichtenbuchs durchgeführt wurden, alle ähnliche Merkmale aufweisen, wie aus dem ersten Transkriptausschnitt herausgearbeitet. Die Ergebnisse der Analyse des zweiten Transkriptausschnitts können als charakteristisch für die Förderstunden, in denen mit dem Geschichtenbuch gearbeitet wurde, betrachtet werden.

Rückblickend sind somit die Einführung des Geschichtenbuchs und die damit verbundene Integration von Schrift in die Konzeption als zentrale Faktoren für das Gelingen der Förderung zu bewerten. Zusätzlich hat sich gezeigt, dass auch der beschriebene Einsatz der Handpuppe *Tony* zur Steuerung der Interaktion, die konsequente Einhaltung der Struktur der Förderstunde als Etablierung eines verbindlichen und vertrauten Rahmens (vgl. dazu die Formate bei Bruner 1987; auch Quasthoff u.a. (2011)) sowie die didaktisch sinnvolle Zusammensetzung der Fördergruppen als relevante Aspekte für die erfolgreiche Umsetzung der Förderkonzeption zu nennen sind.

5.2.1.3.4 *Der zweite Erprobungsdurchgang – Die Flensburger Förderkonzeption im Praxistest*

Im Anschluss an den ersten Erprobungsdurchgang wurde die Flensburger Förderkonzeption acht Monate lang von zwei entsprechend geschulten Erzieherinnen in der Praxis erprobt und im Hinblick auf Alltagstauglichkeit und Handhabbarkeit beurteilt. Die Projektmitarbeiterin wohnte jeder Förderstunde als teilnehmende Beobachterin bei. Sie gab den Erzieherinnen Rückmeldung zu ihrem Verhalten und schlug auf Basis der Erfahrungen des ersten Erprobungsdurchgangs bei auftretenden Problemen Lösungsansätze vor.

Schulung der Erzieherinnen

Um die Erzieherinnen im Vorfeld des zweiten Erprobungsdurchgangs dahingehend zu qualifizieren, die Konzeption im Kindergartenalltag selbständig und kompetent durchführen zu können, wurde von der Projektmitarbeiterin eine entsprechende Schulungskonzeption entwickelt, die neben detaillierten Kenntnissen über Inhalte, Aufbau und Durchführung der Förderkonzeption auch Grundlagenwissen im Bereich Spracherwerb beinhaltete. Dabei lag ein besonderer Schwerpunkt auf der Vermittlung von Zusammenhängen zwischen Erzählen, Rollenspiel und Schriftspracherwerb (für Details vgl. Andresen/Schmidt 2010, S. 98).

Rahmenbedingungen

Die Förderung wurde als sogenanntes *Piratenprojekt* an jeweils einem Vormittag in der Woche in einem extra dafür bereitgestellten Raum im Kindergarten durchgeführt. Die einzelnen Sitzungen dauerten jeweils mindestens eine Stunde, mitunter sogar bis zu 90 Minuten. Es nahmen insgesamt 13 Kinder im Alter von 4;5 bis 5;4 an dem Piratenprojekt teil.

Aufbau der Förderstunden

Der Aufbau der Förderstunden erfolgte analog zu dem unter 5.2.1.3.3 beschriebenen Ablauf der Sitzungen während der ersten Erprobungsphase. Allerdings wurde die Spielphase zu Beginn jeder Stunde aus organisatorischen Gründen zur Rollenspielförderung genutzt (für Details dazu vgl. Andresen/Schmidt 2010, S. 100).

Thematischer Rahmen

Die Erzieherinnen hatten im Rahmen der Schulung beschlossen, sich während der Durchführung der Förderung auf das in der Kita außerordentlich populäre Thema *Piraten* zu beschränken. Die Kinder begrüßten diesen Entschluss freudig und taufte das Projekt gemeinsam mit den Erzieherinnen *Piratenprojekt*. Der Raum, in dem die Förderung stattfand, wurde von den Erzieherinnen mit Unterstützung entsprechender thematischer Utensilien zum Piratenschiff umgedeutet; eine Idee, die von den Kindern mit großem Enthusiasmus mitgetragen wurde und an der sie bis zum Ende der Förderung festhielten.

Die Handpuppe Piet

Ebenso wie im ersten Förderdurchgang sollte auch im Rahmen des Piratenprojekts eine Handpuppe als didaktisches Hilfsmittel eingesetzt werden. Da die im gesamten Kindergarten beliebte Handpuppe *Tony* von den Kindern eindeutig den Projektmitarbeiter*innen zugeordnet wurde und deshalb nur in Verbindung mit diesen authentisch wirkte, konnte er für die zweite Erprobungsphase nicht erneut genutzt werden. Die Wahl der Erzieherinnen fiel nach längerem Überlegen auf das (Piraten)Krokodil *Piet* aus dem Programm der Firma Folkmanis. Es ist festzuhalten, dass *Piet*, anders als *Tony* im ersten Durchgang, während des Piratenprojekts nicht über den Status einer unbelebten Handpuppe hinauskam. Dies liegt hauptsächlich darin begründet, dass die Erzieherinnen ihn im Gegensatz zu den Projektmitarbeiter*innen nicht als eigenständigen Handlungs- und Interaktionspartner in die Fördersituationen integriert haben, so dass er von den Kindern auch nicht als solcher wahrgenommen wurde. Auf Grund dessen war *Piet* während des Piratenprojekts von keinerlei didaktischer Relevanz.

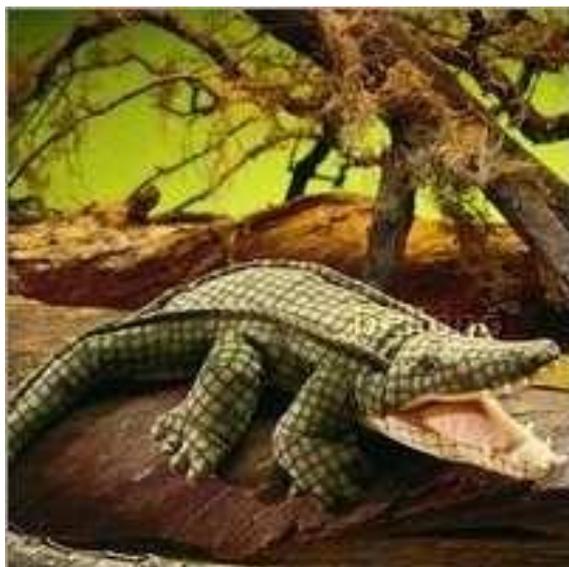


Abbildung 29: Handpuppe *Piet* (Quelle: www.daliono.de)

Erzählförderung

Die Erzählförderung erfolgte in der zweiten Erprobungsphase ebenso wie unter 5.2.1.3.3 für den ersten Durchgang dargestellt. Obwohl die Anzahl der Kinder mit bis zu 13 deutlich höher lag als während der ersten Erprobung der Konzeption, hat sich die Methode des gemeinsamen Erzählens auch in einer Gruppe dieser Größenordnung bewährt. Das Geschichtenbuch und das häufige Vorlesen des Geschriebenen spielten hierbei erneut eine zentrale Rolle für das Gelingen der Förderung.

Begleitung der Förderarbeit

Wie eingangs bereits erwähnt, wohnte die Projektmitarbeiterin jeder Förderstunde als teilnehmende Beobachterin bei, nahm diese auf Video auf und reflektierte im Anschluss mit den Erzieherinnen den jeweiligen Stundenverlauf, um so eventuell auftretende Probleme ebenso zeitnah erkennen und thematisieren zu können wie besonders gelungene Aspekte der Förderarbeit. Ergänzend dazu waren die Erzieherinnen aufgefordert, an von ihnen wahrgenommenen Schwachstellen der Konzeption Vorschläge für entsprechende Modifikationen dieser zu machen. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass die Erzieherinnen die Konzeption uneingeschränkt für alltagstauglich befunden haben.

Probleme und Lösungsansätze

Ein grundsätzliches Problem des zweiten Erprobungsdurchgangs bestand - wie weiter oben bereits beschrieben - darin, dass es den Erzieherinnen nicht gelang, die Handpuppe *Piet* während der Fördersituation in der intendierten Art und Weise didaktisch nutzbar zu

machen, obwohl dieser Punkt im Anschluss an beinahe jede Förderstunde neu thematisiert und entsprechende Lösungsansätze diskutiert wurden. Das Insistieren auf den produktiven und gezielten Umgang mit der Handpuppe geschah vorrangig vor dem Hintergrund, dass sich dieser in der ersten Erprobungsphase als äußerst förderlich gerade im Hinblick auf die Motivation sprachlich eher schwach einzuschätzender und schüchterner Kinder erwiesen hat.

Dass es den Erzieherinnen trotz vieler Bemühungen nicht gelang, die Handpuppe in der vorgesehenen Weise einzusetzen, liegt möglicherweise darin begründet, dass sich nicht jede Handpuppe gleich gut für den Einsatz in Förderzusammenhängen eignet. So fällt bei einem Vergleich der beiden Handpuppen *Tony* und *Piet* auf, dass *Tony*, der in seiner Gesamterscheinung einer Puppe aus der MuppetShow ähnelt und neben dem lustigen Äußeren sehr beweglich und damit gut spielbar ist, aller Wahrscheinlichkeit nach deutlich ansprechender auf die Kinder wirkt als das relativ unbewegliche und sehr realistisch nachgebildete Krokodil *Piet*. Zukünftig sollten entsprechende Schulungen für Erzieher*innen daher neben dem Aspekt des erfolgreichen Umgangs mit der Handpuppe auch Anregungen zur richtigen Auswahl einer solchen beinhalten.

Ein weiteres Problem, das zu Beginn der zweiten Erprobungsphase aufgetreten ist, bestand darin, dass die Erzieherinnen dazu neigten, eher die wenigen sprachlich relativ stark einzuschätzenden Kinder erzählen zu lassen, statt das gemeinsame Erzählen aller Kinder zu fördern. Nachdem dieser Punkt ausführlich besprochen und den Erzieherinnen die gewünschte Vorgehensweise und ihre eigene Rolle bei der Strukturierung der Interaktion während der Förderstunden noch einmal an den mitgeschnittenen Videoaufnahmen verdeutlicht worden war, hatten sie im weiteren Verlauf der Förderung keine Schwierigkeiten mehr damit, alle Kinder in das Fördergeschehen mit einzubeziehen.

Der Einsatz des Geschichtenbuchs und das damit verbundene Aufschreiben und Vorlesen der einzelnen Geschichten stellte die Erzieherinnen bei der Erprobung der Konzeption vor die größten Schwierigkeiten. Sowohl das wörtliche Aufschreiben der Erzählprodukte ohne Korrektur durch die Erwachsenen als auch das wiederholte Vorlesen dieser während und nach dem Erzählen musste regelrecht eingeübt und mehrfach am Videomaterial illustriert werden. Vor allem das ständige Wiederholen des bisherigen Geschichteninhalts fiel den Erzieherinnen zunächst schwer, da sie in Anlehnung an ihr eigenes Empfinden die Befürchtung hatten, dass die dauernden Wiederholungen auch kurzer Sequenzen die Kinder langweilen könnten. Als sie nach intensivem Training das Konzept des Geschichtenbuchs in

der intendierten Weise umzusetzen begannen, stellten sie jedoch bald fest, dass diese Befürchtung unbegründet war.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Umsetzung der im Projekt entwickelten Förderkonzeption eben nicht bloß darin besteht, „ein bisschen mit den Kindern zu erzählen“, wie es eine Erzieherin einmal formulierte, sondern dass es von größter Relevanz für das Gelingen der Förderung ist, dass sich die Erzieherinnen durch sorgfältige Schulung auf theoretischer und praktischer Ebene der Tragweite ihres eigenen Verhaltens in der jeweiligen Situation bewusst werden und darauf basierend die einzelnen Elemente der Konzeption produktiv umsetzen können.

5.2.1.3.5 *Auswirkungen der Förderung auf die Kinder*

Auch wenn im Rahmen der Flensburger Förderkonzeption der entsprechende Erfolg dieser nicht mittels eines klassischen Kontrollgruppendesigns erhoben wurde und dies auch nicht das Ziel des Flensburger Projekts war (schließlich ging es zunächst einmal darum, mögliche Förderansätze zu entwickeln und erste Erfahrungen mit diesen zu sammeln), lassen sich auf der Basis von Beobachtungen der Erzieherinnen und Eltern der geförderten Kinder bei aller gebotenen Vorsicht einige tendenzielle Aussagen zu aufgetretenen Effekten treffen. So haben die Erzieherinnen zum einen davon berichtet, dass Kinder, die vor Beginn der Förderung kein Rollenspiel gespielt und kaum oder gar nicht in der Gruppe erzählt haben, dies im Anschluss an diese von sich aus und mit offensichtlicher Freude tun. Zum anderen konnten sie beobachten, dass die geförderten Kinder des ersten Erprobungsdurchgangs im Vergleich zu den übrigen Fünfjährigen des Kindergartens während eines Vortrags im Museum, bei dem sie einem Erwachsenen über einen längeren Zeitraum zuhören und thematische Nachfragen stellen sollten, deutlich konzentrierter waren, aufmerksamer zuhörten und ausnahmslos thematisch angemessene Fragen stellten. Dies spricht dafür, dass sich die in der Fördersituation aktivierten Fähigkeiten in den Bereichen Konzentration, Aufmerksamkeit und inhaltliche Verarbeitung sprachlicher Texte möglicherweise auch auf andere Situationen übertragen lassen. Darüber hinaus wurden insgesamt außerordentlich positive soziale Auswirkungen auf die geförderten Kinder und ihr Verhalten in der Gruppe beobachtet (für Details dazu vgl. Andresen/Schmidt 2010, S. 102f.). Die Eltern der geförderten Kinder haben ebenfalls darüber berichtet, dass ihre Kinder zu Hause mehr und detaillierter erzählen als vor der Förderung. Einige Kinder scheinen zudem auch dort besser zuzuhören und inhaltlich angemessener nachzufragen. Um umfangreichere und belastbare Aussagen zu den

Auswirkungen der Flensburger Förderkonzeption zu erhalten, wären weitere Forschungen sowie eine wissenschaftliche Evaluierung der Konzeption nötig.

5.2.2 Zusammenfassung

Abschließend sollen die drei vorgestellten Ansätze zur Erzählförderung im Elementarbereich noch einmal kurz zusammengefasst und einander gegenübergestellt werden.

Alle drei Konzeptionen sind als Gruppenförderung angelegt, fokussieren auf die Sprechhandlungssituation Erzählen und integrieren dabei auf die eine oder andere Art auch das Rollenspiel in ihre Förderphilosophie. Die Umsetzung erfolgt ebenso wie die Schwerpunktsetzung allerdings jeweils individuell verschieden.

Während sich DO-FINE auf die Höhepunkt-Erlebniserzählung konzentriert und auf dem Weg dorthin ein stark durch die erwachsene Förderperson gesteuertes Rollenspiel nutzt, setzen sowohl der Ansatz von Paris & Paris als auch die Flensburger Förderkonzeption auf die sprachliche Erzeugung von Fiktion als Mittel zur Förderung der kognitiven und narrativen Fähigkeiten der Kinder – entsprechend stehen hier die Phantasieerzählung bzw. zusätzlich auch das Rollenspiel im Mittelpunkt. Den Kindern wird dabei in der theatralen Sprachförderung von der Förderperson ein Geschichtengerüst angeboten, das sie je nach Fähigkeiten gemeinsam mit den anderen Förderkindern ausfüllen und erweitern können. Im Flensburger Projekt dient im Rahmen der Erzählförderung ein Geschichtenbuch und wiederholtes Vorlesen des Erzählten als Unterstützung gerade sprachlicher schwächerer Kinder.

Das Rollenspiel als eigenständiges Förderziel findet sich nur im Flensburger Projekt wieder; dort wird es nahezu gleichberechtigt mit der Phantasieerzählung gefördert. Im DO-FINE dient das Rollenspiel der schrittweisen Anbahnung narrativer Kompetenzen; allerdings wird das Spiel dort so stark durch die erwachsene Förderperson gesteuert, dass es sich strenggenommen nicht mehr um das typische Rollenspiel des Vorschulkindes handelt, dessen charakteristisches Merkmal unter anderem die Kind-Kind-Interaktion ist. Es scheint eher so, dass im Rahmen von DO-FINE Skripts, die typischerweise im Rollenspiel ausagiert werden, als Handlungsgrundlage genutzt und mit den Kindern auf unterschiedliche Art in verschiedene Richtungen weiterentwickelt werden. Der Ansatz von Paris & Paris geht mit der Förderung von Improvisationstheater nach ihren eigenen Angaben weit über das Rollenspiel hinaus. Trotzdem finden sich auch hier Elemente zumindest des Fiktionsspiels wieder.

Die Konzeptionen unterscheiden sich auch im Hinblick auf ihre Zielgruppe. Während DO-FINE für Kinder gedacht ist, die laut dem dazugehörigen Erhebungsinstrument DO-BINE (noch) Defizite in ihren narrativen Fähigkeiten aufweisen, richten sich der Ansatz von Paris & Paris und das Flensburger Projekt an alle Kinder zwischen vier und sechs Jahren, auch wenn der Fokus jeweils auf tendenziell benachteiligten bzw. sprachlich schwächeren Kindern liegt. In beiden Fällen wird die Heterogenität der Fördergruppe zudem als entscheidender Faktor für den Erfolg der Förderung hervorgehoben.

Zum Schluss ist noch anzumerken, dass auch das Ziel der jeweiligen Förderkonzeptionen ein unterschiedliches ist. Zwar sollen sowohl DO-FINE als auch das Flensburger Projekt vorrangig schriftsprachrelevante Fähigkeiten anbahnen, allerdings wird im Flensburger Projekt eher Wert auf die Anbahnung und Unterstützung der dafür allgemein benötigten Kompetenz der Dekontextualisierung von Sprache gelegt, während DO-FINE den Schwerpunkt ganz klar auf das schrittweise Erlernen der Produktion einer „richtigen“ Geschichte im Sinne einer Höhepunkterzählung legt. Die Konzeption von Paris und Paris zielt neben der Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten, deren Definition hier eher allgemein gehalten wird, auch auf die Stärkung von Kreativität und Selbstbewusstsein der geförderten Kinder ab – letzteres, so hat sich gezeigt, ist auch eins der im Flensburger Projekt erzielten Resultate.

Der Punkt der Qualifikation der durchführenden Erzieher*innen in den einzelnen Konzeptionen wird in der abschließenden Diskussion (Kapitel 8) noch einmal wieder aufgegriffen.

6. ANALYSE II – ERWERB DISKURSIVER FÄHIGKEITEN: FIKTIONSERZEUGUNG BEIM GEMEINSAMEN ERZÄHLEN

Die folgende Analyse beschäftigt sich ergänzend zu Analyse I mit der Frage, wie Kinder Fiktion erzeugen, wenn sie *gemeinsam* ausgedachte Geschichten erzählen. Dabei ist es von besonderem Interesse, ob sie auf dieselben fiktionsunterstützenden Muster zurückgreifen, die in Kapitel 3 für das Einzelerzählen herausgearbeitet wurden oder ob sich diese in den gemeinsamen Erzählungen der Kinder nicht wiederfinden lassen. Darauf basierend soll auch untersucht werden, ob die Kinder möglicherweise andere Muster zur Erzeugung von Fiktion verwenden als beim Einzelerzählen.

6.1 Forschungsmethodische Überlegungen

6.1.1 Forschungsdesign

Wie unter 3.1.1.1 bereits ausführlich erläutert, handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine explorative Studie, in deren Rahmen erste Erkenntnisse und Überlegungen für weitergehende Forschungsarbeiten in einem bisher wenig bearbeiteten Feld der Erzählerwerbsforschung gewonnen werden sollen. Die folgende Analyse dient der weiteren Ausdifferenzierung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit, wie Kinder beim Erzählen ausgedachter Geschichten Fiktion erzeugen.

6.1.2 Datengrundlage

Alle für die Analyse verwendeten Daten stammen aus dem Flensburger Projekt zu den sprachlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern beim Erzählen und Rollenspiel, namentlich aus den in diesem Rahmen durchgeführten sprachpädagogischen Erzählförderstunden (vgl. dazu Kapitel 5.2.1.3).

Beteiligte Kinder und Kindergärten

Wie unter 5.2.1.3 beschrieben wurde die Erzählförderung im ersten Erprobungsdurchgang in zwei Gruppen mit insgesamt acht vier- und sieben fünfjährigen Kindern durchgeführt, die während des Projektzeitraums alle denselben Flensburger Regelkindergarten besuchten. Die Gruppe der Fünfjährigen (zwei Jungen, fünf Mädchen) setzt sich aus Kindern zusammen, die bereits an den Sprachaufnahmen zum Erzählen und Rollenspiel teilgenommen hatten (vgl. Kapitel 2.1.4.2), die Vierjährigen (fünf Jungen, drei Mädchen) wurden nach teilnehmender Beobachtung und in Absprache mit den Erzieherinnen für die

sprachpädagogische Förderung ausgewählt. Beide Gruppen waren im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder heterogen zusammengesetzt.

Datengrundlage

Die Datengrundlage für die folgende Analyse bilden acht aufgeschriebene Geschichten aus dem Geschichtenbuch, die im Rahmen der Flensburger Konzeption während der ersten Erprobungsphase entstanden sind (vgl. Anhang 3). Zusätzlich liegen Ausschnitte dreier Förderstunden in Transkriptform vor (vgl. Anhang 4).

Die Beschränkung auf die Erzählprodukte des ersten Erprobungsdurchgangs liegt darin begründet, dass die Erzieherinnen im Laufe der zweiten Erprobungsphase häufig inhaltlich so stark regulierend in das Erzählen der Kinder eingegriffen haben, dass nicht gewährleistet ist, dass die Kinder in diesen Fällen noch authentisch erzählt haben. Dies sollte in der Erzählerwerbsforschung jedoch stets angestrebt werden, um möglichst aussagekräftige Daten zu erhalten. Aus diesem Grund werden die aufgeschriebenen Geschichten des zweiten Förderdurchgangs³⁹ im Weiteren lediglich als Vergleichsmaterial herangezogen, um mögliche tendenzielle Auswirkungen auf die verwendeten Muster zur Fiktionsunterstützung durch das Verhalten der erwachsenen Interaktionspartnerinnen herauszuarbeiten.

6.1.3 Datenerhebung⁴⁰

Die Daten wurden im Rahmen des ersten Erprobungsdurchgangs der sprachpädagogischen Förderkonzeption zum Erzählen und Rollenspiel erhoben; zum genauen Design und Ablauf der Förderstunden vgl. Kapitel 5.2.1.3.

6.1.4 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgt analog zu Analyse I zunächst quantitativ, um einen Vergleich der Ergebnisse mit den Daten zum Einzelerzählen zu ermöglichen; die unter 3.1.1.1 genannte qualitative Analyse vierer Beispielkinder schließt sich an dieses Kapitel an.

6.1.5 Analysekategorien

Die gemeinsamen Erzählungen der Kinder werden ebenso wie beim Einzelerzählen nach den Kriterien Alltagsroutinen, Ereignispaare & Wiederherstellung des Ausgangszustandes, Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation, Bindung an den

³⁹ vgl. Anhang 5

⁴⁰ zur Datenspeicherung und Datenaufbereitung vgl. 3.1.1.4 und 3.1.1.5

Wahrnehmungsraum, Handlungsfolgen, Numerische Elemente, Literarische Elemente und Rhythmische Strukturen⁴¹ untersucht.

6.2 Ergebnisse

Alle im Folgenden genannten Prozentzahlen beziehen sich ebenso wie in Analyse I auf die Gesamtheit der unterstützenden Muster aller Kategorien. Außerdem ist auch an dieser Stelle noch einmal anzumerken, dass die Anzahl der untersuchten Probanden relativ klein ist, so dass die jeweiligen Prozentzahlen als erste Tendenzen und keinesfalls als statistisch belastbare Ergebnisse zu betrachten sind.

Alltagsroutinen/Ereignispaare/Wiederherstellung des Ausgangszustandes

Drei Kinder (zwei Vierjährige, eine Fünfjährige) nutzen in insgesamt acht Fällen Alltagsroutinen zur Erzeugung von Fiktion; dies entspricht einem prozentualen Anteil von rund 14%. Das unterstützende Muster der Ereignispaare findet sich in den gemeinsamen Erzählungen der Vier- und Fünfjährigen neunmal (drei Vierjährige, drei Fünfjährige), sie greifen also in knapp 16% aller Fälle darauf zurück. Fünf Kinder (vier Fünfjährige, eine Vierjährige) stellen in ihrem Anteil an den Geschichten zudem einen idealen Ausgangszustand im Sinne eines „Alles ist wieder gut“-Endes her. Das absolute Vorkommen beläuft sich dabei auf elf Fälle, was einem prozentualen Anteil von gut 19% entspricht.

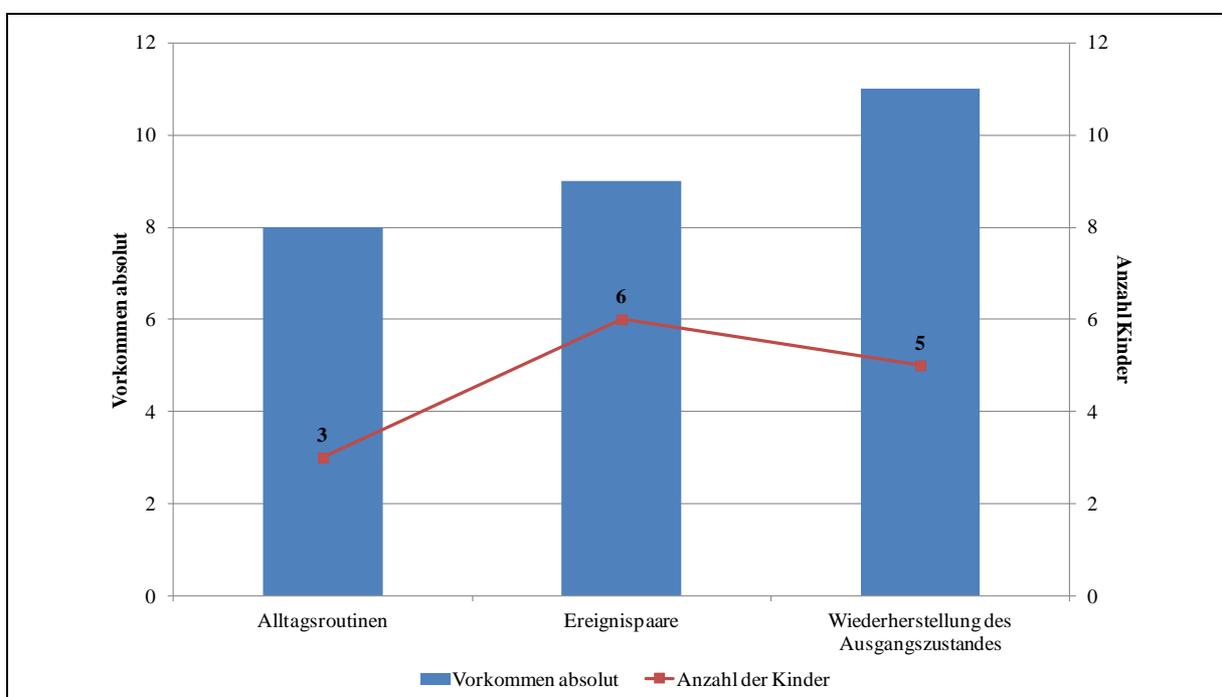


Abbildung 30: gemeinsames Erzählen – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes

⁴¹ für eine ausführliche Darstellung der einzelnen Analysekatoren vgl. Kapitel 3.1.3

Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation

Die Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation kommt in der gemeinsamen Erzählungen in insgesamt drei Fällen, das entspricht einem Prozentsatz von gut fünf Prozent, vor und wird von einem (fünfjährigen) Kind beim Weitererzählen einer Geschichte genutzt; es greift dabei ausschließlich auf fremdeingeführte Elemente zurück.

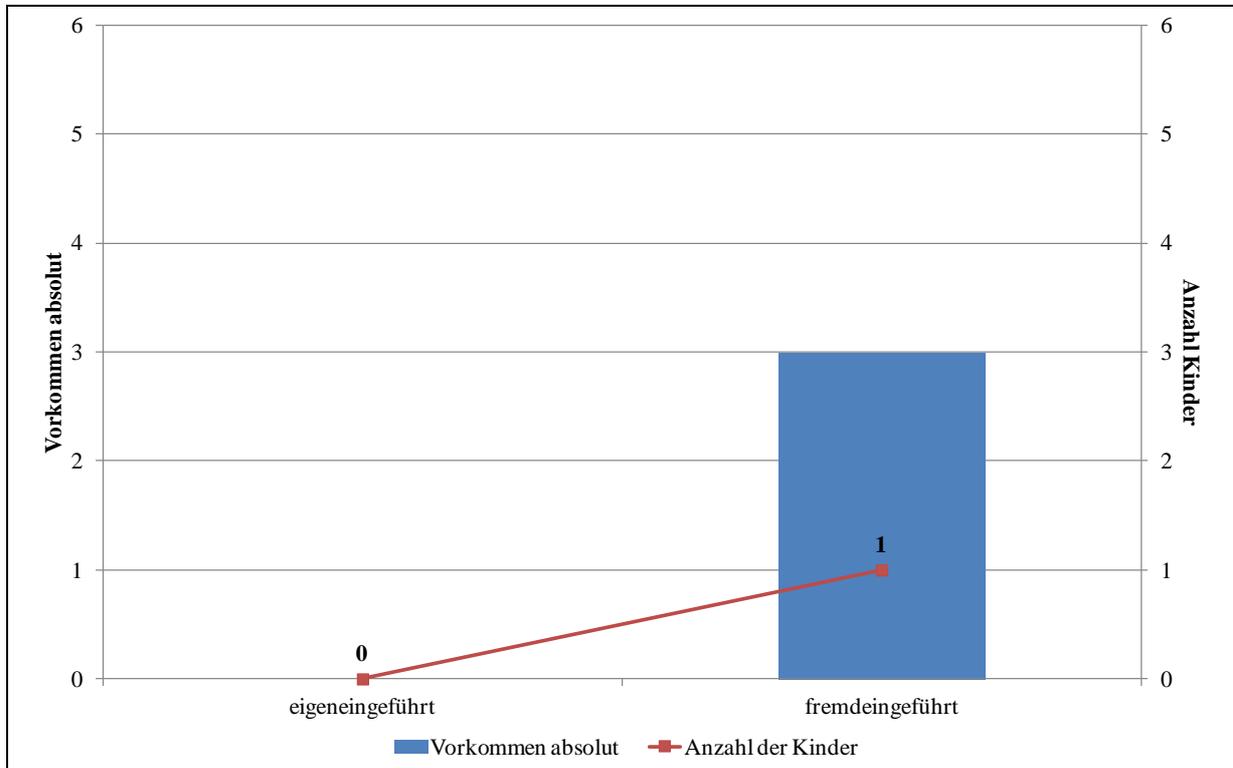


Abbildung 31: gemeinsames Erzählen – Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation

Bindung an den Wahrnehmungsraum

Die temporale und/oder lokale Bindung an den Wahrnehmungsraum zur Fiktionserzeugung kommt in den gemeinsamen Erzählungen der Vier- und Fünfjährigen nicht vor, dasselbe gilt auch für das Abschreiten des Wahrnehmungsraumes.

Insgesamt zwei Kinder (eine Vierjährige, eine Fünfjährige) greifen in vier Fällen auf die Kategorie der Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum zurück; dies entspricht einem Prozentsatz von rund sieben Prozent an der Gesamtheit der unterstützenden Muster.

Die Integration von Elementen aus dem Wahrnehmungsraum in die Geschichte kommt in den gemeinsamen Erzählungen der Vier- und Fünfjährigen nicht vor.

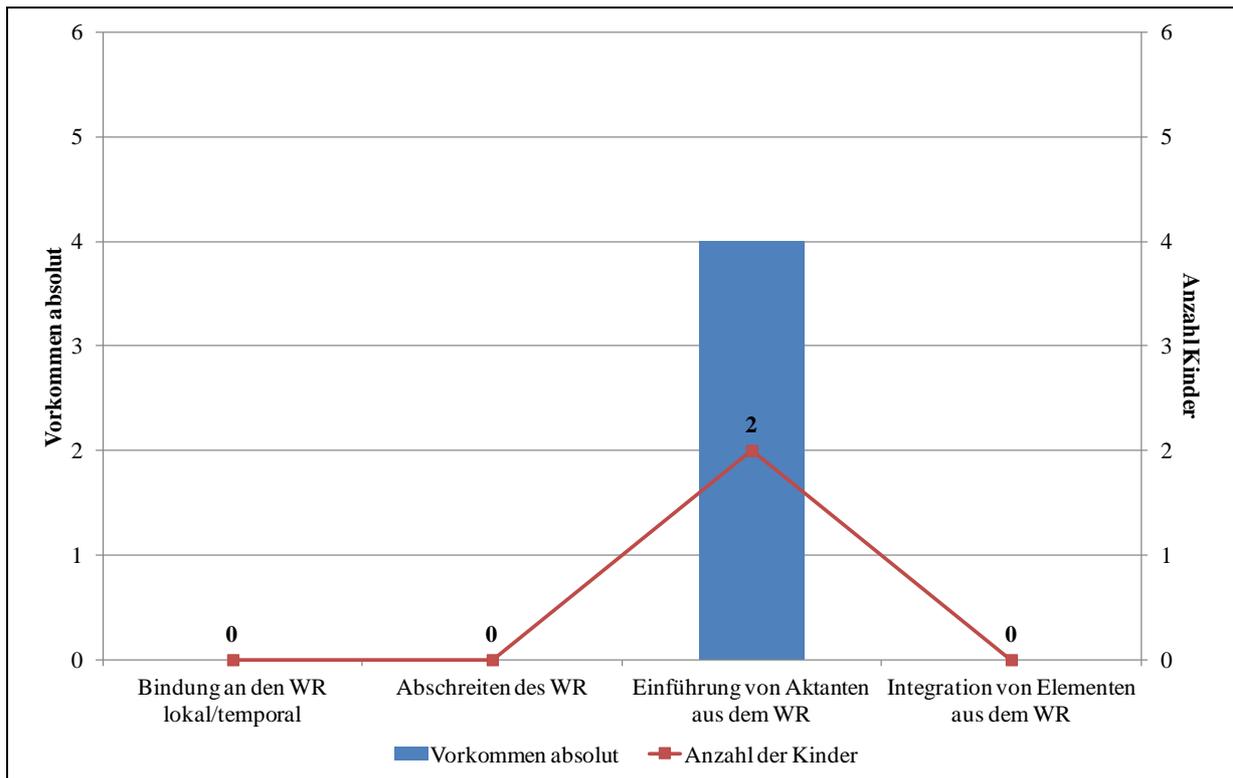


Abbildung 32: gemeinsames Erzählen – Bindung an den Wahrnehmungsraum

Handlungsfolgen

Die Wiederholung von gleichen Handlungen mit gleichbleibenden Protagonisten kommt in dieser Untersuchungsgruppe zusammengenommen zweimal vor, das entspricht einem Anteil von etwa 3,5%. Insgesamt greifen zwei Kinder (eine Vier- und eine Fünfjährige) auf diese Art der Fiktionserzeugung zurück.

Fünf Kinder (zwei Vierjährige, drei Fünfjährige) produzieren Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten. Insgesamt entfallen sechs Fälle und damit gute zehn Prozent der Gesamtheit der unterstützenden Muster auf diese Handlungsvariation.

Wiederholungen von Handlungen mit Variation bei gleichbleibenden Protagonisten finden sich in den gemeinsamen Erzählungen der Vier- und Fünfjährigen viermal. Dies entspricht einem Anteil von rund sieben Prozent und zwei Kinder (zwei Fünfjährige) nutzen dieses unterstützende Muster.

Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Variation bei unterschiedlichen Protagonisten kommen in dieser Untersuchungsgruppe einmal vor (ein Fünfjähriger); dies entspricht einem prozentualen Anteil von knapp zwei Prozent.

Ebenfalls ein (fünfjähriges) Kind greift zur Produktion von Fiktion in einem Fall auf Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung von Handlungen mit Steigerung zurück. Somit entfallen ebenfalls knapp zwei Prozent auf dieses unterstützende Muster.

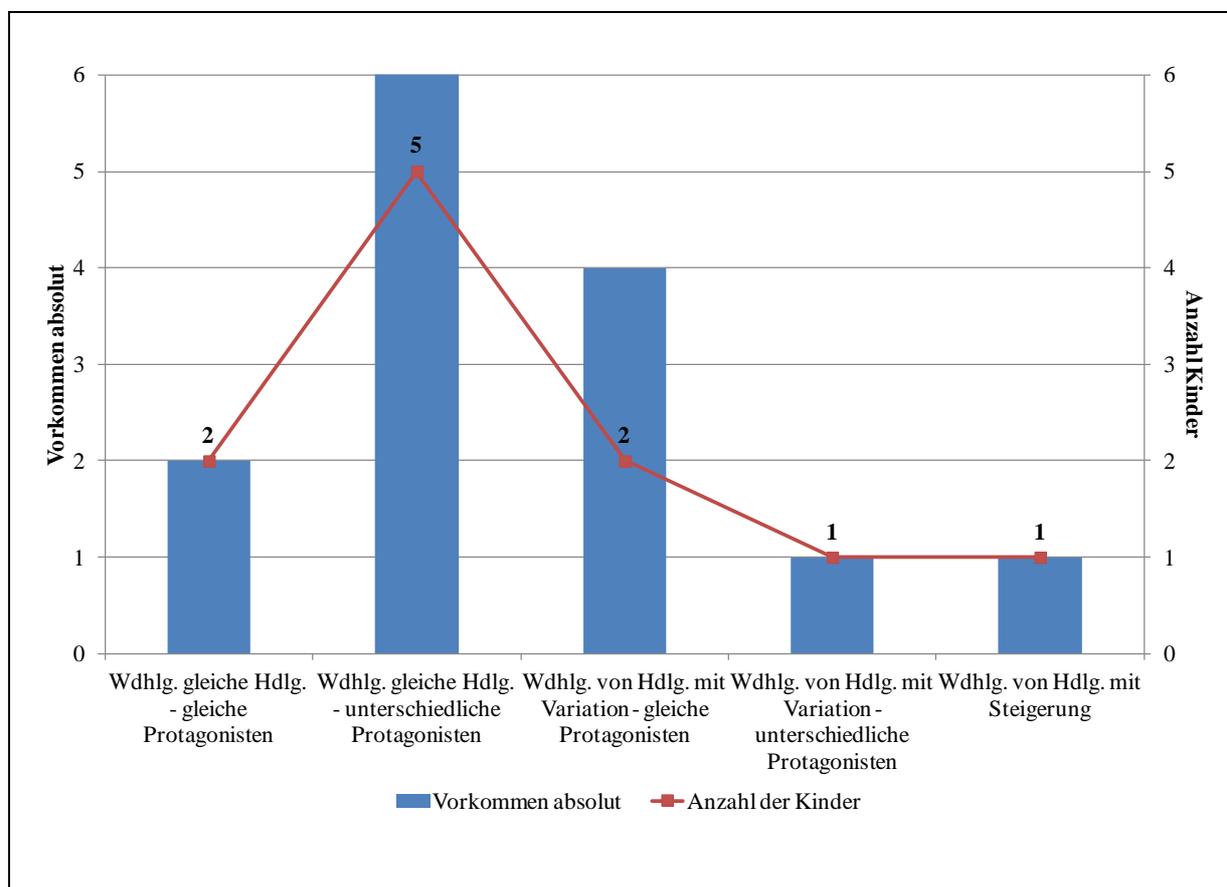


Abbildung 33: gemeinsames Erzählen – Handlungsfolgen

Numerische Elemente

Numerische Elemente zur Fiktionserzeugung kommen in den gemeinsamen Erzählungen der Vier- und Fünfjährigen nicht vor.

Literarische Elemente

Insgesamt zwei Kinder (zwei Fünfjährige) integrieren in zwei Fällen literarische Vorlagen in ihren Anteil der gemeinsamen Erzählungen; das entspricht einem prozentualen Anteil von rund 3,5%.

Auf das unterstützende Muster der Erzählformeln greifen ebenfalls zwei (fünfjährige) Kinder in zwei Fällen zurück, so dass etwa 3,5% der Gesamtheit der unterstützenden Muster darauf entfallen.

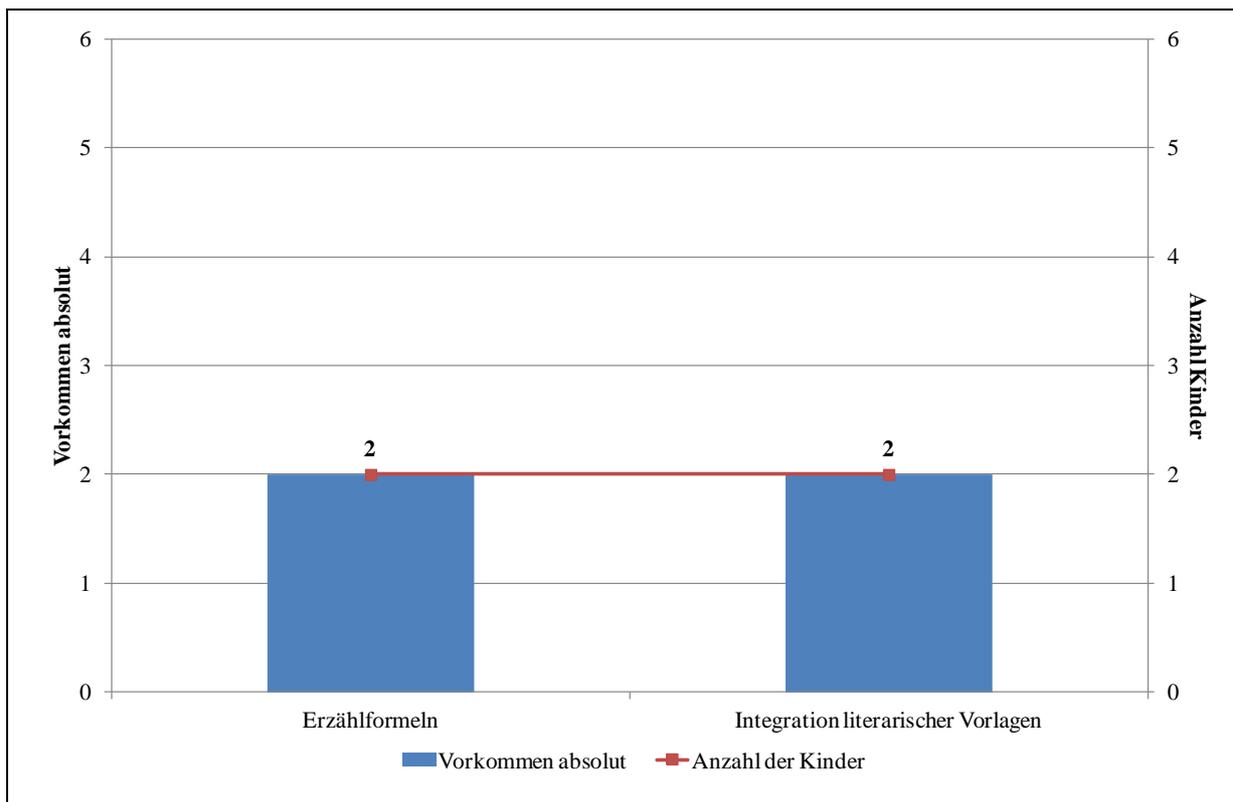


Abbildung 34: gemeinsames Erzählen – literarische Elemente

Rhythmische Strukturen

Rhythmische Strukturen zur Fiktionserzeugung kommen in den gemeinsamen Erzählungen der Vier- und Fünfjährigen nicht vor.

Eine neue Kategorie – Piratenmotive

Während der Analyse der gemeinsamen Erzählungen hat sich gezeigt, dass drei (fünfjährige) Kinder bei der Produktion dieser in insgesamt vier Fällen auf Motive aus dem Leben von Piraten, so wie sie es aus Büchern und Filmen kennen, zurückgreifen. Dies entspricht einem prozentualen Anteil von etwa sieben Prozent an der Gesamtheit der fiktionsunterstützenden Muster und die Motive umfassen im Wesentlichen die Skripts *Schatzsuche* und *Kampf* (vgl. dazu in Anhang 3 Geschichten 01, 02, 03 und 04).

Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass die vier- und fünfjährigen Kinder beim gemeinsamen Erzählen ausgedachter Geschichten überwiegend auf die unterstützenden Muster von Alltagsroutinen, Ereignispaaren und der Wiederherstellung des Ausgangszustandes zurückgreifen. Auf diese drei Kategorien entfallen bereits knappe 50% der Gesamtheit der fiktionsunterstützenden Muster.

Die Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation erfolgt nur in einer Erzählung und macht rund fünf Prozent der fiktionsunterstützenden Muster aus; alle wiederaufgenommenen Elemente wurden zuvor fremdeingeführt.

Auch die Einführung von Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum in die gemeinsame Geschichte kommt lediglich in Einzelfällen vor; die drei übrigen Kategorien der Bindung an den Wahrnehmungsraum sind in den gemeinsamen Erzählungen der Kinder nicht besetzt.

Insgesamt rund 24% aller verwendeten Muster entfallen auf den Bereich der Wiederholung von Handlungsfolgen; dabei überwiegen die Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten.

Numerische Elemente und rhythmische Strukturen kommen in den gemeinsamen Erzählungen der vier- und fünfjährigen Kinder nicht vor; auf die literarischen Elemente entfallen rund sieben Prozent aller Fälle.

Ebenfalls etwa sieben Prozent entfallen auf die neue Kategorie, dem Rückgriff auf Piratenmotive, diese wird im vorliegenden Material ausschließlich von fünfjährigen Kindern zur Fiktionserzeugung genutzt.

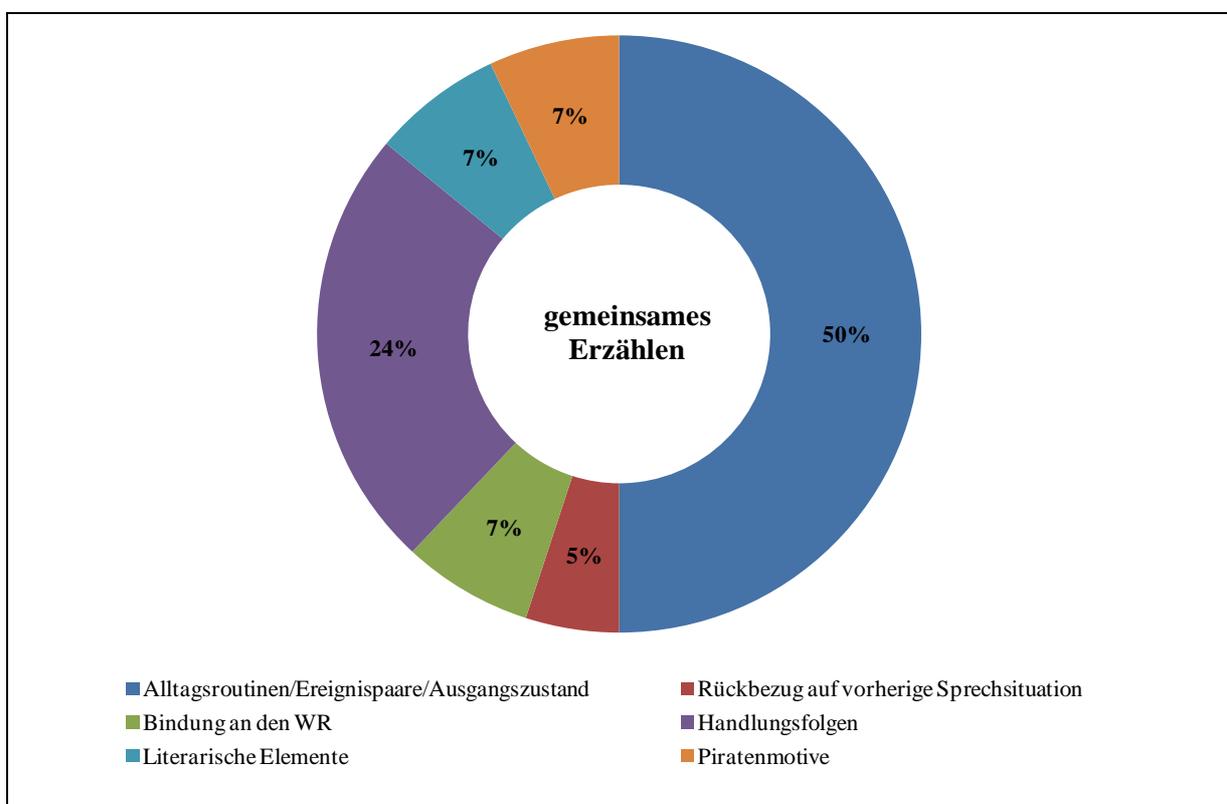


Abbildung 35: Ergebnisse gemeinsames Erzählen – gesamt

Betrachtet man nun ergänzend die aufgeschriebenen Geschichten des zweiten Erprobungsdurchgangs (vgl. Anhang 5), so zeigt sich, dass diese etwas andere Tendenzen aufweisen als im Vorstehenden für die erste Erprobungsphase herausgearbeitet. So wird etwa in *allen* diesen Erzählungen, die sämtlich im Rahmen des *Piratenprojekts* entstanden sind, zur Fiktionserzeugung vorrangig auf Motive zurückgegriffen, die dem Skript *Piraten* zuzuordnen sind⁴²; zudem finden sich in den Geschichten durchgängig literarische Elemente, die auf ein Piratenbilderbuch rekurrieren, das zuvor im Rahmen der Erzählförderung mehrfach gemeinsam gelesen wurde und die Kinder sehr fasziniert hat⁴³. Unter dem Gesichtspunkt der Vielfältigkeit nutzen diese allerdings deutlich weniger fiktionsunterstützende Muster als in der obigen Analyse für den ersten Förderdurchgang herausgearbeitet. Dies liegt möglicherweise in der starken inhaltlichen Steuerung des gemeinsamen Erzählens durch die Erwachsenen begründet (vgl. dazu auch Kapitel 9).

Abschließend soll noch auf die Transkripte der Erzählförderstunden des ersten Erprobungsdurchgangs eingegangen werden (vgl. Anhang 4). Grundsätzlich zeigt sich in diesen, dass sich die erwachsenen Interaktionspartner*innen inhaltlich in hohem Maße zurückhalten und bis auf wenige Ausnahmen (Transkript 01, Zeile 114; Transkript 03, Zeile 030 & Zeile 133/134) keine Erzählbeiträge der Kinder zurückweisen. Diese Ausnahmen beziehen sich auf Redebeiträge, die eindeutig nicht an die zuvor bereits entstandene Geschichte anknüpfen oder dem vorherigen Handlungsverlauf völlig entgegenstehen.

Im Hinblick auf die an der Erzählung beteiligten Kinder zeigt sich, dass diese ebenfalls nahezu jeden Beitrag zur Geschichte annehmen, auch wenn es sich dabei um Wiederholungen von Handlungen und Alltagsroutinen handelt. In Einzelfällen entwickelt sich zwischen den Kindern eine – mitunter recht hitzige – Diskussion um die Fortführung der Geschichte oder logische Aspekte der Inhaltsweiterführung (so kann etwa jemand, der bereits aus einer brenzligen Situation befreit wurde, sich nicht plötzlich wieder in dieser befinden u.ä.; vgl. dazu Transkript 01, Zeile 061 bis 064; Transkript 02, Zeile 037 bis 040 und Zeile 108 bis 111), aber es wird nur einmal ein Redebeitrag mit der impliziten Begründung zurückgewiesen, dass er exakt dem vorherigen Geschichtenanfang entspricht und die anderen Kinder nun eine neue Geschichte erzählen wollen (Transkript 04, Zeile 096 bis 100); die Zurückweisung erfolgt dabei gemeinsam mit der Erwachsenen.

⁴² Dies ist allerdings im Hinblick auf die Aufgabenstellung, eine *Piratengeschichte* zu erzählen, zugegebenermaßen wenig überraschend.

⁴³ Es handelt sich hierbei um das Buch „Käpten Knitterbart auf der Schatzinsel“ von Cornelia Funke.

Somit scheint der häufige Rückgriff auf Alltagsroutinen und Ereignispaare ebenso wie die Wiederherstellung des Ausgangszustandes beim gemeinsamen Erzählen durchaus funktional für die Erzeugung von Fiktion im Vorschulalter zu sein; dieser Aspekt wird in der abschließenden Diskussion noch einmal aufgenommen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich der Großteil der unterstützenden Muster, die für die Fiktionserzeugung beim Einzelerzählen herausgearbeitet wurden, auch in den gemeinsamen Erzählungen der Vier- und Fünfjährigen wiederfindet und diese darüber hinaus mit dem Rückgriff auf Piratenmotive beim gemeinsamen Erzählen ein zusätzliches fiktionsunterstützendes Muster nutzen, das die Vier- bis Sechsjährigen beim Einzelerzählen nicht verwendet haben.

7. QUALITATIVE ANALYSE DER ERZÄHLUNGEN AUSGEWÄHLTER BEISPIELKINDER

Im Folgenden werden nun abschließend die Phantasieerzählungen von insgesamt vier Kindern (drei Mädchen, ein Junge) exemplarisch qualitativ analysiert. Alle vier Kinder haben im Rahmen des Flensburger Projekts sowohl an sämtlichen Sprachaufnahmen zum Erzählen als auch an der Erzählförderung teilgenommen. Die Datengrundlage besteht daher entsprechend aus denjenigen Phantasieerzählungen, die die Kinder im Alter von vier, fünf und sechs Jahren erzählt haben⁴⁴ sowie aus ihren jeweiligen Beiträgen zum gemeinsamen Erzählen; es handelt sich bei der folgenden Analyse somit um eine echte Längsschnittstudie. Die Analysekategorien sind identisch mit denjenigen aus Analyse I & II.

Die Zielsetzung der Untersuchung beinhaltet neben dem Herausarbeiten von individuellen Entwicklungsverläufen auch den Vergleich dieser untereinander sowie mit den entsprechenden Daten der quantitativen Analyse⁴⁵.

Um herauszufinden, wie gerade solche Kinder, die zu Beginn der Untersuchung mutmaßlicherweise noch Schwierigkeiten mit dem Erzählen einer Phantasieerzählung hatten, in der Folge Fiktion erzeugen, wurden für die Analyse Probanden ausgewählt, die im Alter von vier Jahren entweder noch gar keine ausgedachte Geschichte erzählt oder zu diesem Zeitpunkt turn-by-turn-Erzählungen beziehungsweise lediglich rudimentäre eigenständige Phantasieerzählungen produziert haben.

7.1 Markus

Markus ist ein ruhiger, eher schüchterner Junge, der im Alter von vier und fünf Jahren offensichtlich noch große Schwierigkeiten hat, beim Erzählen sprachlich Fiktion zu erzeugen. Zudem ist er auch eines der wenigen Kinder der Untersuchungsgruppe, das im Alter von vier Jahren noch kein Rollenspiel gespielt hat.

Vierjährig

Als Vierjähriger (im Alter von 4;1) erzählt er mit starker Unterstützung durch die erwachsene Versuchsleiterin folgende turn-by-turn-Erzählung; als Erzählstimulus dient dabei der Geschichtenanfang von der Hexe und dem Zauberer (vgl. Anhang 1) und neben Markus ist in der Situation noch der etwas jüngere Justin anwesend:

⁴⁴ Dies bedeutet allerdings nicht, dass von jedem Kind in jedem Alter eine Erzählung vorliegt, da nicht alle Kinder in den drei untersuchten Altersklassen eine Phantasieerzählung produziert haben; siehe dazu die einzelnen Subkapitel.

⁴⁵ vgl. dazu Nelson 2007 → Individualität und Gleichförmigkeit von Entwicklungsverläufen

001 A: markus. WAS ist dann wohl passiert. (2.0)
 002 M: WEIß i NICH. ((schlägt sich auf seine Knie))
 003 A: überLEG mal. was könnte da passiert sein. (5.5) ((Markus spielt mit seinen
 004 Beinen))
 005 (du) kannst dir EINFACH irgendwas AUSdenken. (--) stell dir VOR; HExe
 006 und RAbE in diesem UNwetter und werden so NASS; wollen EIgentlich den
 007 ZAUberer besuchen, (---) UND was könnte dann wohl paSSIERT sein. (7.5)
 008 ((Justin gibt Schnalzlaute von sich)) DENK dir IRGENDwas aus dann
 009 erZÄHLS uns. justin und mir wir sind schon ganz geSPANNT; ne? (1.5)
 010 ((Astrid blickt Justin an, nickt und lächelt, Justin tut es ihr gleich)) <<pp> das
 011 glaub ich AUCH.>>
 012 M: <<p> ich WEIß nich mehr.>
 013 A: sind die vom BE:sen RUNtergefallen? ((Markus nickt begeistert))
 014 <<ungläubig> NEIN.> (---) UND was ist DANN passiert? (1.5)
 015 M: **(hin/um)gefalln.** (---)
 016 A: und DANN? (2.0)
 017 M: **ham die eine BEULE.**
 018 A: <<f> dann ham die ne BEULE?> (---) ((Markus nickt)) der ARme RAbE
 019 AUCH? (---) ((Markus nickt)) DAS hat ja KOMisch ausgesehen; oder? (---)
 020 ((Markus zieht die Augenbrauen hoch)) und was ist DANN passiert? (1.5)
 021 M: **zum KRANKenhaus.** (---)
 022 A: <<pp> und DANN> (1.5)
 023 M: **dann sind die wieDER gesund.**
 024 A: dann sind die wieder geSUND? ((Markus lächelt und deutet ein Nicken an))
 025 (1.0)
 026 und DANN? (3.0)
 027 M: **dann der (---) könn die wieder FLIEgen.**
 028 A: <<f> dann können die wieder FLIEGEN?> (--) okay und DANN? (3.0)
 029 M: ähm. (2.0) WEIß ich nich mehr

Vier der fünf Propositionen, die seine turn-by-turn-Erzählung konstituieren, sind der Kategorie der Ereignispaare zuzuordnen und beziehen sich auf typische Vorgänge und Abläufe rund um einen Unfall (Z. 015, Z. 017, Z. 021 & Z. 023). Die abschließende Proposition („dann könn die wieder fliegen“, Z. 027) stellt den von der Erwachsenen anfangs präsentierten Ausgangszustand wieder her. Unter Umständen könnte aber auch schon der Aussage „dann sind die wieder gesund“ diese Funktion zukommen, da Markus im Anschluss an diese Äußerung die längste Pause innerhalb des Gesprächs macht, bevor er noch einmal auf die Nachfrage „und dann?“ von Seiten der Erwachsenen reagiert und die Folge der Genesung von Hexe und Rabe expliziert. Dies legt den Schluss nahe, dass er mit der vorangehenden Proposition in Zeile 023 seine Geschichte eigentlich bereits beendet hat.

Insgesamt erzeugt Markus als Vierjähriger im Rahmen seiner turn-by-turn-Erzählung unter Rückgriff auf die beiden unterstützenden Muster *Ereignispaare* und *Wiederherstellung des*

Ausgangszustandes also durchaus Fiktion, allerdings ist diese sehr rudimentär und stark an die Realität sowie seine eigene Erfahrungswelt angelehnt.

Fünffährig

Im Alter von fünf Jahren hat Markus keine Phantasieerzählung erzählt. Auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtung durch die erwachsene Versuchsleiterin und der Einschätzung durch seine Erzieher*innen kann davon ausgegangen werden, dass er zu diesem Zeitpunkt mit der Aufgabe, eigenständig eine ausgedachte Geschichte zu produzieren, noch überfordert war.

Erzählförderung

Markus hat regelmäßig an den Erzählförderstunden teilgenommen und überwiegend aufmerksam das Geschehen verfolgt und konzentriert zugehört. Er wurde häufig mit der Aufgabe betraut, während des gemeinsamen Erzählens auf die Handpuppe *Tony* aufzupassen, da dies ihn offenbar dabei unterstützte, seine Schüchternheit in der Gruppe zu überwinden. Trotzdem gibt es im ganzen Geschichtenbuch nur eine aufgeschriebene Geschichte, an der Markus aktiv beteiligt war; in dieser kommt auch *Tony* vor:

- 001 K1: Tony und Astrid waren im Gefängnis. Dann kamen Luisa und Sandra. Aber
002 das Doofe daran war, dass der Drache schon da war. Und dann kommt ein
003 Mann und der ermordet die alle, nur nicht den Drachen, denn das ist sein
004 Haustier.
005 K2: Und dann kam eine Hexe und dann hat sie den Mann totgemacht und dann
006 war der Drache da und dann war der Drache tot, weil der in einen kleinen
007 Frosch verhext war.
008 K3: Und dann kam ein Zauberer und hat die Hexe totgemacht. Und dann hat der
009 Zauberer überall Feuer gemacht.
010 M: Dann kamen ein Frosch und eine Hexe und noch ein anderer Drache und die
011 Hexe hat ihn verhext

Markus nimmt hier im Alter von fünf Jahren beim gemeinsamen Erzählen zunächst insgesamt drei Elemente, die bereits im vorherigen Verlauf der Geschichte eine Rolle gespielt haben, also fremdeingeführt sind, wieder auf (Z. 010: „ein Frosch“, „eine Hexe“, „ein anderer Drache“), dabei macht er allerdings deutlich, dass diese nicht identisch mit den bereits eingeführten Aktanten sind (bei dem Frosch und der Hexe durch den unbestimmten Artikel, bei dem Drachen zusätzlich durch das Indefinitpronomen). Anschließend wiederholt er eine zuvor durch ein anderes Kind bereits präsentierte Handlung der Hexe, nämlich das Verhexen des Drachens (Z. 006/007), und lässt sie seine Protagonisten, also den „anderen“ Drachen und die neue Hexe, ebenfalls durchleben (Z. 010/011).

Somit nutzt Markus beim gemeinsamen Erzählen der obenstehenden Geschichte zwei unterschiedliche Muster, um Fiktion zu erzeugen, nämlich die *Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation* und die Wiederholung einer bereits bekannten Handlung, die allerdings durch einen anderen Protagonisten als zuvor ausgeführt wird (*Handlungsfolgen vom Typ der Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten*). Es ist anzumerken, dass es sich hierbei um einen Grenzfall handelt, da strenggenommen in beiden Fällen eine Hexe einen Drachen verhext, so dass es sich hierbei auch um eine *Wiederholung von gleichen Handlungen mit gleichbleibenden Protagonisten* handeln könnte. Da Markus im Zuge seines Erzählbeitrags jedoch beide beteiligten Aktanten explizit neu einführt, wird diese Proposition der obengenannten Kategorie zugeordnet.

Zusammengefasst greift Markus also auch beim gemeinsamen Erzählen ausschließlich auf bereits Bekanntes zurück, um Fiktion zu erzeugen.

Sechsjährig

Als Sechsjähriger (im Alter von 6;1) erzählt Markus, unterstützt durch die von ihm selbst gespielte Handpuppe *Tony*, die folgende Geschichte; als zweites Kind ist die gleichaltrige Steffi anwesend und neben der Projektmitarbeiterin Astrid befindet sich noch die studentische Hilfskraft Nils mit im Raum:

- 001 A: markus ist ja jetzt das erste MAL wieder mit, (-) und MARKus und TONy (---) DARum
 002 bitten wir euch <<zu Steffi> wir hören erstmal zu danach erzählst du ne?> (--)
 003 würde jetzt gern von EUCH beiden erstmal ne RICHTig TOLLe AUSgedachte
 004 geschichte hören.
 005 M: <<Tonys Kopf senkend; den Mund verziehend> hm:> (---)
 006 A: TONy willst DU anfangen?
 007 M: <<Tonys Kopf schüttelnd> 'm 'm>
 008 A: dann muss MARKus anfangen. (---) EIner von euch BEIden. (3.7)
 009 M: ((„Tony“ schlägt den Kopf auf Markus' Knie)) <<p> (SAG WAS)>
 010 A: WAS bitte TONy? (1.0)
 011 M: <<als Tony> weiß gar nichts.>
 012 A: du WEIßT nichts? (--)
 013 M: <<nachdenklich> hm::>
 014 S: <<zu Astrid> das kannst DU am besten.> (---)
 015 A: jetzt soll ja erstmal m' TONY erzähl selber ne?
 016 S: <<p> weißt was? ((Astrid nickt)) ja:> ((Steffi stößt das Mikrofon um, es folgt ein
 017 kurzes Gespräch mit Astrid über selbiges))
 018 M: <<freudig; Tonys Mund bewegend> dann (hatt/hab=ich) piRAten.>
 019 A: <<zustimmend> m=hm,> (---)
 020 M: <<Tonys Mund bewegend; lächelnd> u::nd (2.8) dann kam NILS.> (--)
 021 A: dann kam NILS?
 022 M: <<zustimmend> m=hm,> ((die Aufnahme wird kurz durch Handyklingeln gestört))
 023 <<p> dann wa:r STEFFI da,> ((„Tony“ stupst die abgelenkte Astrid an)) <<Tonys

024 Mund bewegend> dann war STEFFI noch da.>
025 A: <<zustimmend> m=hm,>
026 M: <<als Tony> u:nd (-) denn wa:r AStrid AUCh noch da.> (1.2)
027 A: <<zustimmend> m=hm,> ((schaut in ihr Notizbuch))
028 S: schreib mal auf
029 A: <<p> ich HÖR erstmal zu.>
030 M: <<p> dann kam no:ch> (1.4) <<als Tony; mit gefährlicher Stimme> ein Böser
031 DRACHe da.>
032 A: ((„erschrickt“) .hh (--)) ochh (1.3)
033 M: <<als Tony> u:nd (--)) dann kam ein RITTER, (-) und hat (-) das (-) SCHWERT in den
034 (-) in das HERZ reingeSTECKT (---) ((Astrid röchelt)) dann wieder rausgezogn.>
035 A: <<erschrocken> .hh>
036 M: <<als Tony> und DANN war der drache TOT. (1.7) <<len> und denn ka:m> (1.7) der
037 KÖnig, und der böse DRACHE hat ihn (---) 'm hat i::hn>
038 S: <<pp> (verbrannt)> (1.0)
039 M: <<irritiert> was?>
040 A: <<p> zu Steffi> erstmal (-) jetzt lass erstmal TOny erzählen.>
041 S: ((schneidet Grimassen, um Markus einen Hinweis zu geben)) (1.4)
042 M: denn (--)) hat er ihm ((Steffi gestikuliert in Markus Richtung; Astrid unterbindet dies
043 mit einem Kopfschütteln)) (2.2) <<mit gefährlicher Stimme> BLUT gegeben.>
044 A: <<erschrocken> .h> (1.1)
045 M: <<Tonys Mund bewegend> und denn war der könig TO:T, und denn (-) kam wieder
046 der RITter zu den könig und denn,> (-) hat er (-) ihn wieda: (---) denn hat er ihn
047 SLEIM gegeben und denn wa=er wied' (-) denn LEBte er wieder.
048 A: WAS hat er ihm gegeben?
049 M: SLEIM und denn war er [(-) LEBT=er] wieder.
050 A: <<nickend> [m=hm,]>
051 S: WAS? (--)) als WAS? (1.3)
052 M: SCHLEIM.
053 A: SCHLEIM hat er ihm gegeben.
054 S: ich hab verstanden (--)) ähm hat er ihn ein ßTEIN <<lachend> gegeben.> (-) ein
055 STEIN. (2.0)
056 A: und DANN? (--)) ((beginnt etwas in ihr Notizbuch zu schreiben))
057 M: <<p> überlegend> und denn (1.0) ka::m (3.1) ein> (--)) eine HEXE. (---) ((schaut Astrid
058 beim Schreiben zu))
059 A: <<zustimmend> m=hm,> (---)
060 M: und denn:: wa: ka:m eine (3.0) und denn k' (--)) wa' hatte die HEXE den DRACHN
061 zum (--)) <<Astrid anlachend> zum WILDschwein ge(.).trickst.> ((Astrid lacht)) (1.8)
062 [und dann]
063 S: [das war ja] ne LIEbe hexe. (1.0)
064 M: <<zustimmend> hm=m,> ((hantiert während des Erzählens mit einem Bilderbuch;
065 betrachtet nun das Cover, es ist „Didi Bonbon“) (--)) und denn (1.2) KAM noch (.)
066 <<Astrid anlächelnd> ne liebe MAUS> und hat die .h hex' (--)) .h und die maus hat zu
067 der HEXE (---) n <<Astrid anlächelnd> SCHWEIN gezaubert.> ((Astrid lacht)) (1.1)
068 und denn ka::m (2.8) <<len> un:=denn ka:m noch> (3.2) TO:ny, kam denn noch (---)
069 und denn: (1.0) hatte TONY die ganzn BÖSEN <<Astrid anlächelnd> totgemacht.> (-)
070 mit sein SCHWERT. (1.0) und denn kam no:ch (--)) wieder den (-) der DRACHE, (---)
071 und TONY hat (---) den drachen (--)) mit BLUMEN <<Astrid anlächelnd> totgemacht.>
072 ((Markus spielt während des Erzählens mit Steffis Hausschuh, auf dem Blumen sind))
073 A: <<lachend> mit BLUMen?>

074 M: <<zustimmend> m=m,>
 075 S: der mag beSTIMMT keine blumen.
 076 M: nö:
 077 S: drachen mögen auch keine BLUmen. (1.0)
 078 M: <<p> und denn [kam>
 079 S: [die] mögen nur FEUer. (---)
 080 M: und de:nn (1.0) kam ah' (-) denn hat TOny ein FEUERschwert genomm.
 081 S: so ne? ((tut, als ob ihr Hals aufgeschnitten würde und macht eine „Sterbegrimasse“ mit
 082 heraushängender Zunge und verdrehten Augen, dazu röchelnde Geräusche))
 083 A: <<pp> und dann?>
 084 M: und denn: (1.0) wa' (---) <<p> ä:h denn ka:m>
 085 S: <<pp> markus>
 086 A: na' lass (.) jetzt (.) markus erstmal SELber erzähl.
 087 M: un=denn kam (1.5) AStrid kam de:nn (1.0) <<len> und denn kam> (1.5) TOny (1.0)
 088 und NILS kam denn und STEFFi. (--) <<all> und MARKus.> ((kichert)) (1.3)
 089 S: <<lachend> markus.> (1.2)
 090 M: u:nd denn <<pp> haben die ()> den (---) DRACHen totgemacht. (1.5) und (1.5)
 091 denn ka:m ((Steffi versucht, ihren Schuh von Markus zurückzubekommen)) (2.2)
 092 N: steffi LASS mal bitte. (2.4) markus GIB ihr einfach den puschen. (-) danke. (2.1)
 093 A: <<auffordernd zu Markus> 'm=hm?>
 094 M: und denn ka:m noch
 095 S: ((stößt das Mikrofon um)) ups.
 096 A: stellst=es wieder HIN? (1.5)
 097 M: denn kam wieder die MAUS, (--)
 098 A: dann kam schon WIEder die maus?
 099 M: <<zustimmend> hm,> (--) und denn (---) hat (1.6) war die maus mit=m ZUG gefa:hrn,
 100 ((alle lachen)) (1.0) und hat <<Astrid anlächelnd> den drachen UMgefahrn.>
 101 ((alle lachen))
 102 S: <<lautmalerisch> ung wie:n> ((stellt das Umfahren pantomimisch nach))
 103 A: das war aber ne SCHLAUE maus [ne?]
 104 S: [hier so] quie::tsch ((wiederholt die Darstellung,
 105 röchelt; während Markus weitererzählt, weitet sie die Darstellung geräuschvoll aus))
 106 M: DENN war der drache PLATT. (1.2) <<lächelnd> wie ein TEPpich.>
 107 A: <<lachend> ja? wie ein TEPpich so platt,>
 108 S: oder BESSER gesagt (-) wie ein (-) totes paPIER. ((lässt die Zunge heraushängen))
 109 A: wie ne BRIEFmarke.
 110 S: oh ja und DENN (-) kriegst (-) kriegst du ein ()
 111 A: ((unterbricht sie)) steffi. MARKUS ist dran.
 112 M: <<p> denn ka:m (2.4) denn kam wieder ein> (3.0) <<h> WIEder der drache:>
 113 A: ist der immer wieder lebendig geworden?
 114 M: <<verneinend> 'm 'm> (1.1) <<lächelnd> denn kamen SNECKN::> ((alle lachen))
 115 u::nd denn haben die:: (1.0) ä:h (1.4) mit=m FEUERschwert den t' den drachen
 116 TOTgemacht. (1.8) u::nd de::nn ka::m (3.6) <<pp> kam (1.3) eine> (6.2)
 117 A: <<p> war das deine geschichte tony?>
 118 M: <<bestätigend> hm>
 119 A: <<p> war die jetzt zu ende?>
 120 M: ne: <<als Tony> denn kam ein piRA:T,> (1.3) <<len> u:n:d (1.4) de:nn: (1.7) warn (-)
 121 böse GEISTer und der pirat (--) hatte ANGST,> <<len> und denn kam die MAUS,
 122 (1.0) und die hat denn: (1.4) de:n (---) GEIST (---) mit> dem schiff UMgefahrn.
 123 ((Astrid lacht)) (2.7) <<pp> und denn> (1.0) kam ein WO:LF, (1.9) und denn (1.8)

- 124 ka:m NILS und hat (-) den wolf TOTgemacht. (2.1) und denn kam (---) ne BLU:ME:,
 125 (1.2) und de:nn:: (3.2) kam Tony und (--) hat den wolf (---) de:n (--) äh den
 126 DRACHEN (--) die BLUMEN geschenkt und denn war der drache tot. (---) <<all> zu
 127 ENde.>
 128 A: oh SUPE:R. tony und markus das habt ihr TOLL gemacht. (--)
 129 M: <<in Astrids Notizbuch zeigend> was steht da?>
 130 A: DA hab ich das aufgeschrieben was hier () passiert.

Im Unterschied zu den beiden vorher analysierten Erzählungen von Markus fällt zunächst auf, dass die Geschichte, die er als Sechsjähriger erzählt, wesentlich länger ist als die vorherigen und dass ihm das Erzählen in dieser Situation offenkundig viel Freude bereitet (vgl. z.B. Z. 061: lacht Astrid an; Z. 066: lächelt Astrid an).

Betrachtet man nun das Transkript genauer, so ist festzuhalten, dass Markus nicht eine durchgehende Geschichte erzählt, sondern dass es sich bei seinem Erzählprodukt vielmehr um eine Aneinanderreihung von teils sehr kurzen Phantasieerzählungen handelt. Das Transkript beginnt mit einer kurzen Diskussion darüber, wer in der Aufnahmesituation erzählen möchte, Markus, der die Handpuppe *Tony* angezogen hat und diese spielt, oder *Tony* selbst. Markus fängt daraufhin an, als *Tony* zu erzählen, was sich anfänglich daran zeigt, dass er während des Sprechens den Mund der Schildkröte bewegt (z.B. in Z. 018). Er beginnt seine Erzählbarkeit damit, in Zeile 018 den Vorschlag von Astrid, etwas ausseinem, also *Tonys* Piratenleben⁴⁶ zu erzählen (Z. 012), aufzunehmen, indem er *Tony* etwas teilweise Unverständliches über Piraten sagen lässt. Diesen Ansatz verfolgt er jedoch nicht weiter, sondern führt zunächst alle außer ihm in der Situation anwesenden Personen, nämlich „Nils“ (Z. 020), „Steffi“ (Z. 023) und „Astrid“ (Z. 026) in seine Geschichte ein, referiert also auf seinen Wahrnehmungsraum, bevor in Zeile 030 die erste eigentliche Geschichte beginnt, die von einem bösen Drachen und einem heldenhaften Ritter handelt. Den „bösen Drachen“ führt Markus in Zeile 030/031 doppelt affektiv markiert in die Erzählung ein, da er ihn zum einen mit einem negativ konnotierten Adjektiv belegt und zum anderen auch nonverbal darauf verweist, dass es sich hier um einen äußerst gefährlichen Gesellen handelt. Worin seine Gefährlichkeit genau besteht, erfahren die Zuhörer allerdings zunächst nicht, da bereits in Zeile 033 ein „Ritter“ auftaucht und den Drachen durch einen Schwertstich ins Herz tötet (Z. 033 bis Z. 034). Diesen Vorgang schildert Markus als *Tony* sehr detailliert und mit offensichtlichem Erfolg bei seinen Zuhörern (vgl. die Reaktionen von Astrid in Z. 034 und Z.

⁴⁶ *Tony* hat in den Erzählförderstunden regelmäßig Geschichten aus seinem bewegten Leben auf einem Piratenschiff erzählt.

032 - unter Umständen führt dies dazu, dass die Handlung des Drachentötens im Folgenden immer wieder aufgenommen wird). Direkt im Anschluss ist der Drache jedoch wieder lebendig (Wiederaufnahme durch definiten Artikel in Z. 037) und tötet den von Markus/Tony neu eingeführten König mittels Blut, das er ihm offensichtlich oral verabreicht (Z. 036 bis Z. 045). Bemerkenswert an dieser Passage ist die Tatsache, dass Markus/Tony sich trotz einer Unterbrechung durch Steffi, die ihm einen Hinweis zur Weiterführung der Geschichte geben möchte (Z. 038 und Z. 041), offensichtlich nicht beirren lässt, sondern seine eigene Idee weiterverfolgt. Die Erzählung endet schließlich damit, dass der Ritter erneut auftritt und den König durch ein Antidot, in diesem Falle „Schleim“ (Z. 047), wieder zum Leben erweckt (Z. 045 bis Z. 047), wodurch der Ausgangszustand wieder hergestellt ist.

Nach einer kurzen Diskussion mit den Zuhörern, die noch Nachfragen hinsichtlich des Schleims haben (Z. 048 bis Z. 055), beginnt Markus auf die Nachfrage „Und dann?“ der erwachsenen Interaktionspartnerin in Zeile 056 erneut zu erzählen. Dabei fällt auf, dass er im Gegensatz zu vorher weniger flüssig erzählt und längere Pausen macht (Z. 057 und Z. 060); zudem wirkt die folgende Passage bestenfalls wie an die eigentliche Geschichte angehängt. Dies kann allerdings darin begründet liegen, dass Markus/Tony ebenso wie im ersten Beispiel seine Geschichte eigentlich bereits zu Ende erzählt hat und nur noch auf den gesetzten Zugzwang (vgl. dazu Hausendorf/Quasthoff 1996) der Erwachsenen reagiert. Markus erzählt nun auch nicht länger als *Tony*, was sich zunächst nach außen hin daran zeigt, dass er den Mund der Handpuppe beim Sprechen nicht mehr bewegt.

Er führt in Zeile 057 nach längerem Nachdenken eine Hexe als neuen Aktanten ein, die den Drachen, der hier als Element der vorherigen Erzählung wieder aufgenommen wird, zwar nicht direkt tötet, ihn aber seiner Gestalt beraubt und in ein „Wildschwein“ (Z. 061) verhext. Höchstwahrscheinlich ist das Wildschwein dem Buch „Didi Bonbon“⁴⁷ entlehnt, da sich dieses während des Erzählens in Markus Wahrnehmungsraum befindet und er im Folgenden damit hantiert und sich weiterer Aktanten daraus bedient.

Ab Zeile 065 erzählt Markus wieder offensichtlich eigenmotiviert und zunächst auch wieder sehr flüssig. Er führt „ne liebe Maus“ in seine Geschichte ein; dabei kann zweifelsfrei davon ausgegangen werden, dass es sich bei dieser um die kleine Maus *Didi Bonbon* handelt, die er während des Erzählens auf dem Cover des gleichlautenden Bilderbuches betrachtet (Z. 065/066) und die in der zugehörigen Geschichte wörtlich als „liebe Maus“ bezeichnet wird.

⁴⁷ Es handelt sich hierbei um das Buch „Didi Bonbon“ von Olga Lecaye, das auch als Vorlage für die Nacherzählungen der Sechsjährigen im Flensburger Projekt genutzt wurde.

Diese Maus verzaubert nun entweder die vorher eingeführte Hexe in ein Schwein oder sie zaubert zusätzlich zu der Hexe in der Situation noch ein Schwein, das geht aus Markus Äußerung in Zeile 066/067 nicht eindeutig hervor. Insgesamt wiederholt sich hier jedoch die von ihm bereits im vorherigen Abschnitt beschriebene Handlung des Verhexens, bei dem ein Schwein eine entscheidende Rolle spielt; möglicherweise liegt auch dies wieder in der Reaktion der erwachsenen ZuhörerIn begründet, die beide Male über dieses Geschehen lacht (Z. 061 und Z. 067).

In der folgenden Erzählpassage, die Markus nach kurzem Nachdenken anschließt, führt er erstmals auch „Tony“ (Z. 068) als Protagonisten in die Handlung ein, so dass sich hier nun auch auf der Textoberfläche eindeutig der stattgefunden Wechsel in der Erzählerperspektive zeigt. Inhaltlich lässt Markus zunächst *Tony* „die ganzen Bösen“ (Z. 069), deren Referenz allerdings uneindeutig ist, mit seinem Schwert töten, anschließend tritt erneut der Drache auf, der diesmal von Tony mit Blumen „totgemacht“ wird (Z. 070/071). Während des Erzählens spielt Markus mit einem von Steffis Hausschuhen, der mit Blumen verziert ist.

Nach einem längeren Zwischengespräch über Drachen, ihre Abneigung gegen Blumen und ihre Vorliebe für Feuer (Z. 073 bis Z. 082) setzt Markus auf Astrids Aufforderung hin erneut zum Erzählen an (Z. 084) und wird in der Folge zum ersten Mal von ihr während des Erzählens auch als „Markus“ und nicht als „Tony“ angesprochen (Z. 086). Wie zu Beginn führt Markus zunächst wieder alle in der Situation anwesenden Personen in die Geschichte ein und berücksichtigt dabei diesmal auch *Tony* und sich selbst (Z. 087/088). Als er sich selbst nominal einführt, muss er kichern (Z. 088) und auch Steffi ist darüber sichtlich amüsiert (Z. 089). Hier zeigt sich nun, dass Markus in diesem Moment weder aus der Perspektive von *Tony* noch aus seiner eigenen erzählt, sondern dass er die Perspektive eines auktorialen Erzählers eingenommen hat. Er lässt die eingeführten Personen erneut den Drachen töten (Z. 090) und führt anschließend die Maus wieder ein (Z. 097), die den Drachen mit einem Zug umfährt (Z. 099/100). Dass der Drache auch hierbei wieder verstirbt, verdeutlicht Markus mit der Äußerung in Zeile 106: „Denn war der Drache platt wie ein Teppich“.

Auch die folgende Erzählpassage (Z. 112 bis Z. 116) variiert noch einmal das Töten des Drachens, das diesmal durch Schnecken mit Feuerschwertern vorgenommen wird und damit immer absurder erfolgt.

Abschließend erzählt Markus noch einmal kurz als *Tony*, nachdem Astrid ihn als „Tony“ anspricht und fragt, ob die Geschichte nun beendet sei (Z. 117). Er nimmt hierbei erneut die Anfangsidee von den Piraten auf und führt böse Geister als Gegenspieler ein; schließlich ist es aber wieder die Maus, die - diesmal mit einem Schiff - den Geist umfährt und den Piraten rettet (Z. 121/122). Anschließend erscheint ein Wolf (auch dieser ist höchstwahrscheinlich aus „Didi Bonbon“ entlehnt) und wird von Nils getötet (Z. 123/124) und zu guter Letzt tötet *Tony* den Drachen noch einmal mit Blumen (Z. 125/126).

Untersucht man nun die unterstützenden Muster, auf die Markus bei der Fiktionserzeugung zurückgreift, zeigt sich, dass diese wesentlich weiter gefächert sind als in seinen bisherigen Erzählungen.

So führt er gleich zu Beginn seiner Erzählung als *Tony* unterschiedliche *Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum* in seine Geschichte ein (vgl. z.B. Z. 023 „Steffi“; Z. 026 „Astrid“ und in Z. 088 sich selber, „Markus“), später kommt aus seiner eigenen Perspektive auch noch *Tony* dazu (vgl. Z. 068 „und denn kam noch Tony“).

Im weiteren Verlauf der Geschichte dominiert der Rückgriff auf unterschiedliche Typen von Handlungsfolgen die lange Reihen- oder Kettenerzählung von Markus. So ist etwa in Zeile 036 „der Drache tot“, in Z. 045 widerfährt dem König dasselbe; hier handelt es sich um das unterstützende Muster der *Wiederholung derselben Handlung mit unterschiedlichen Protagonisten*; dies gilt auch für die Zeilen 060/061 (die Hexe verwandelt den Drachen in ein Wildschwein) und 066/067 (die Maus verwandelt die Hexe in ein Schwein) (auch Z. 090).

Handlungsfolgen vom Typ der *Variation von Handlungen bei gleichbleibenden Protagonisten* finden sich z.B. in Zeile 069/070 (*Tony* tötet die Bösen mit seinem Schwert) und Zeile 071 (*Tony* tötet den Drachen mit Blumen). Das letzte Beispiel beinhaltet zudem auch noch die *Integration eines Elementes aus dem Wahrnehmungsraum* in die Erzählung, da Markus wie weiter oben bereits angeführt während des Erzählens mit Steffis Hausschuh spielt, der mit Blumen verziert ist, und diesen ausgiebig betrachtet (vgl. dazu auch Z. 066).

Darüber hinaus finden sich in Markus Geschichte(n) auch viele Handlungsfolgen vom Typ der *Wiederholung von Handlungen mit Variation durch unterschiedliche Protagonisten*. So tötet etwa *Tony* in Zeile 071 den Drachen mittels Blumen, in Zeile 114/115 machen Schnecken dasselbe mit einem Feuerschwert und in Zeile 099/100 nimmt die Maus dem Drachen das Leben, indem sie ihn mit einem Zug überfährt.

Letzteres steigert Markus noch, indem er die Maus in Zeile 122/123 einen Geist mit einem Schiff umfahren lässt (*Wiederholung von Handlungen mit Steigerung*).

Abschließend sind als fiktionsunterstützendes Muster noch die Wiederauferstehung des Königs durch die Gabe von „Schleim“ in Zeile 047 zu nennen, die eine *Wiederherstellung des Ausgangszustandes* darstellt, und die *Integration literarischer Elemente* aus dem Buch „Didi Bonbon“ in Zeile 061, Zeile 066 und Zeile 123.

Insgesamt nutzt Markus bei der Gestaltung seiner Geschichte(n) somit eine große Vielzahl von Mustern zur Fiktionserzeugung, die im Gegensatz zu den beiden vorher analysierten Erzählungen nicht mehr ausschließlich auf bereits bekannten Elementen basieren, sondern diese kreativ mit neuen Ideen kombinieren.

Trotzdem ist strenggenommen nur die erste seiner Erzählungen, in welcher der böse Drache und der Ritter auftreten, in der Erzählsituation wirklich neu, da alle folgenden Erzählpassagen Variationen des Themas „Drachentöten“ darstellen, wobei am Ende auch noch „ein Geist“ und „ein Wolf“ die Rolle des Drachens einnehmen.

Es gelingt Markus durchgehend, seine Geschichte(n) für die Zuhörer interessant und amüsant zu gestalten, da er immer absurdere Tötungshandlungen durch wechselnde Protagonisten präsentiert und dies auch sprachlich gelungen darstellt. Zudem verhindert er ein Auseinanderfallen seiner Reihen-/Kettenerzählung durch die beständige Wiederaufnahme bereits eingeführter Protagonisten sowie bereits bekannter Handlungen.

Bemerkenswert ist zudem der beschriebene mehrfache Wechsel der Erzählerperspektive während des Erzählens (vgl. dazu Kapitel 8).

7.2 Sandra

Sandra ist als Vierjährige, zu Beginn der Aufnahmen, ein sehr schüchternes, fast schon verschlossen wirkendes Mädchen; dies ändert sich jedoch im Laufe des vierten Lebensjahres, sie wird zunehmend aufgeschlossener und deutlich extrovertierter. Sandra ist ein sehr bewegungsfreudiges Mädchen, das seine Worte häufig gestisch und lautmalerisch unterstützt.

Vierjährig

Im Alter von vier Jahren hat Sandra keine Phantasieerzählung erzählt. Auf der Grundlage der teilnehmenden Beobachtung durch die erwachsene Versuchsleiterin und der Einschätzung von Seiten ihrer Erzieher*innen kann davon ausgegangen werden, dass sie zu diesem

Zeitpunkt mit der Aufgabe, eigenständig eine ausgedachte Geschichte zu produzieren, noch überfordert war.

Fünffährig

Als Fünffährige (5;2) erzählt Sandra die folgende Phantasieerzählung; als zweites Kind ist ihre beste Freundin Luisa, ebenfalls fünfjährig, anwesend.

- 001 A: du sollst eigentlich noch MEHR erzähl'n sandra. LUIsa ist erst daNACH dran.
002 L: daNACH darf ICH [festhalten]
003 A: [<<zustimmend> hm>] natürlich.
004 S: da sin wir beide (1.0) zu=samm (.) mit die STUHL (--) hochdetlettert (-) und=denn
005 RUNterdef:alln. ((hebt demonstrativ den Arm und lässt ihn fallen)) (1.0)
006 L: oh (---)
007 A: ((schmunzelt)) <<nachfragend> JA=a?> (---)
008 S: und=DANN sind wir DORT ((zeigt mit der Hand auf ein Regal)) (-) hochdetlettert
009 in=die SPITze (-) un=DENN=sch (1.0) bis DA ((zeigt mit der Hand auf eine Stelle im
010 Regal)) RUNtadefalln. (1.5)
011 L: oh (.) aua ((alle lachen))
012 A: und DANN?
013 S: un=DANN (-) hab i:ch mit LUI:sa ((sie blickt sich im Raum um)) DA (---) ((zeigt mit
014 der Hand)) bis dort runtadefa=alln.
015 A: <<gespielt erschrocken> huch. das=is=ja unGLAUBlich>
016 S: un=DANN hab ich ein BUCH 'rausdenomm ((schaut dabei die Bücher im Regal an))
017 (-) mit luisa (.) un=denn hab ich DAhin=deschmissn ((macht eine Wurfbewegung mit
018 dem Arm))
019 L: ((lacht laut los)) wir BEIde ne?
020 S: ((lacht)) ja (1.0) un=dann sind wir beide in FISCHe reindetlettert ((schaut dabei zum
021 Aquarium))
022 L: und DENN habn wir auf ein GLAS getretn un=denn is der kaPUTT gegang.((lacht))
023 S: geNAU. (1.5) un=DANN sin=wir (-) bei dem BERG hochdetlettert.
024 L: [un=denn habn wir den berg kaPUTT gemacht.]
025 A: [<<zögerlich, p> warte>]
026 S: un=denn (---) un=denn haben wir den MANN (---) RUNtadeschupst.
027 A: den MANN habt ihr runtergeschupst?
028 L: <<flüsternd> nils>
029 S: nils RUNTAdeschupst.
030 L: <<flüsternd> astrid>
031 S: astrid hat uns deRETTET. (2.1) un=dann (1.1) sind LUIsa und ICH (---) da OBEN
032 ((zeigt mit der Hand)) detlettert un=denn kaPUTT demacht=da oben.
033 L: 'ja denn sind wir RUNtagefalln auf die matte. ((lacht))
034 S: genau (1.0) un=denn (---) haben fir ((meint „wir“)) (1.2) DEN glas (1.1) ((zeigt auf
035 ein Glas im Regal)) da oben deworfen.
036 L: un=DENN ist kaPUTT gegang. [BAM.]
037 S: [und] un=wir sin=beide da oben def (---) falln (1.7)
038 un=danz RUNdadefalln.
039 A: <<p> ganz runtagefalln?>
040 S: 'ja [und]
041 L: [un=denn] hat nils gePUPST ne?

- 042 S: ja <<lachend> denn hat nils gePUPST.> (3.7) [un=dann]
 043 L: [und ASTRID] hat uns geRETTET.
 044 S: und DANN (-) sch (---) und dann hat das deSTINKT ((lacht))
 045 L: ja:
 046 S: und dann (--) ich war MIde ((meint „müde“)) un=dann bin ich (1.0) astrids SCHOB
 047 defalln. (1.1) tüß. ((„tschüß“))
 048 A: das war ja SUper sandra.

Sandra beginnt ihre obenstehende Erzählung auf die explizite Aufforderung der erwachsenen Interaktionspartnerin hin, „noch mehr“ zu erzählen; sie hat in der Aufnahmesituation bereits zuvor etwas erzählt und unmittelbar vor dem transkribierten Ausschnitt das Mikrofon (und damit das Rederecht) an Luisa übergeben.

Ihre Erzählung startet mit der Einführung der beiden Aktanten „wir beide“ in Zeile 004, dabei handelt es sich um Luisa, die sie dabei anschaut, und sie selber. Die Einführung kann daher als angemessen gewertet werden. Anschließend präsentiert sie eine Handlungsfolge, die als Grundlage für den gesamten folgenden Erzählabschnitt dient, nämlich das Hochklettern auf ein Objekt verbunden mit dem anschließenden Herunterfallen von diesem (Z. 004/005). Sie unterstreicht den eigentlich dramatischen, von ihr verbal aber sehr lapidar dargestellten Absturz mit einer entsprechenden Geste ihres Arms, den sie anhebt und dann demonstrativ abrupt fallen lässt (Z. 005). Ihre gleichaltrige ZuhörerIn reagiert (angemessen) betroffen oder erstaunt (Z. 006), während die erwachsene Interaktionspartnerin deutlich belustigt ist (sie schmunzelt in Z. 007) und Sandra durch einen nachfragenden Impuls zum Weitererzählen animiert (Z. 007). Daraufhin wiederholt Sandra die zuvor dargestellte Handlung und verlegt sie konkret in ihren Wahrnehmungsraum, indem sie diese räumlich durch die Lokaladverbien „dort“ (Z. 008) und „da“ (Z. 009) spezifiziert und sie zudem mit entsprechenden Zeigegesten verbindet (Z. 008/009/010). Zusätzlich dramatisiert sie die Situation dadurch, dass sie betont, Luisa und sie seien bis „in die Spitze“ des Regals geklettert und von dort oben herabgestürzt (Z. 009). Der Erfolg bei ihren Zuhörern ist entsprechend groß – alle lachen und Luisa antizipiert zudem das Resultat des Sturzes lautmalerisch („aua“, Z. 011). Auf die Nachfrage „Und dann?“ der Erwachsenen in Zeile 012 hin nimmt Sandra das Element des gemeinsamen Sturzes mit Luisa noch einmal auf und zeigt erneut im Raum, von wo bis wo sie hinunter gefallen seien; dabei benutzt sie zur Lokalisation auch diesmal wieder Lokaladverbien und Zeigegesten (Z. 013/014). Sie beschränkt sich dabei allerdings auf das Herabfallen, das Hochklettern wird nicht mehr thematisiert. Im Anschluss an diese erneute Wiederholung der bereits mehrfach präsentierten Handlung(sfolge) beginnt

Sandra ab Zeile 016, ihren Wahrnehmungsraum abzuschreiten und einige der dort präsenten Elemente in grundsätzlich verbotene Handlungen einzubinden – so wird ein Buch herumgeworfen und die Mädchen klettern in das im Raum befindliche Aquarium. Während des Erzählens schaut Sandra im Raum umher und integriert dabei diejenigen Elemente, die sie zu dem jeweiligen Zeitpunkt anschaut, in ihre Geschichte (vgl. dazu Z. 016 und Z. 020/021); zudem unterstreicht sie das Umherwerfen des Buches mit einer entsprechenden Geste (Z. 017/018). Die handelnden Personen sind auch in diesem Teil der Erzählung wieder sie selber und Luisa, dies expliziert Sandra in Zeile 017 und Luisa nimmt es in Zeile 019 wieder auf, als sie sich dessen lachend vergewissert. Unter Umständen motiviert dieses Verhalten Sandra zusätzlich zum Weitererzählen „verbotener“ Geschehnisse, denn nachdem sie Luisas Nachfrage in Zeile 020 ebenfalls lachend bejaht, überlegt sie kurz (etwa eine Sekunde lang) und schaut dabei umher, bevor ihr Blick auf das Aquarium fällt und sie die nächste Tabuhandlung in ihre Geschichte einbaut, nämlich das Hineinklettern in „die Fische“ (ein unter den Kindergartenkindern weit verbreiteter Begriff für das Aquarium). Dabei betont sie erneut, dass auch Luisa an dieser Handlung beteiligt ist („wir beide“ in Z. 020). Als nächstes leistet Luisa einen Beitrag zu der Erzählung, indem sie die beiden Mädchen ebenfalls etwas Gefährliches und höchstwahrscheinlich Verbotenes durchleben lässt, nämlich das Zerstören eines Glases (Z. 022). Sandra geht darauf nur insofern ein, als dass sie Luisa zustimmt („genau“, Z. 023), anschließend greift sie nach kurzem Überlegen erneut das anfängliche Motiv des Hochkletterns wieder auf. Im Gegensatz zur Anfangssequenz verortet sie die Handlung dabei jedoch nicht in ihrem unmittelbaren Wahrnehmungsraum, sondern spricht von einem „Berg“, auf den sie hochgeklettert sind (Z. 023), die Referenz bleibt hier allerdings unklar („bei dem Berg“, Z. 023). Luisa nimmt die Idee begeistert auf und wiederholt damit verbunden ihr Motiv des Zerstörens (Z. 024). Die erwachsene Interaktionspartnerin bittet sie umgehend um Zurückhaltung, da Sandra weitererzählen soll (Z. 025). Diese ignoriert jedoch Luisas Einwurf zunächst völlig und präsentiert erneut eine Tabuhandlung, indem sie sich selber und Luisa „den Mann“ (Z. 026) den Berg hinunterschubsen lässt, eine leicht veränderte Wiederaufnahme der anfänglichen Handlung des Hinunterfallens. Als die Erwachsene diese Äußerung noch einmal wiederholt und dabei besondere Betonung auf den „Mann“ legt, dessen Einführung unangemessen erfolgt ist, flüstert Luisa Sandra den Namen „Nils“ zu, woraufhin diese die Idee sofort aufnimmt und ihre vorangegangene Aussage dahingehend präzisiert (Z. 029). Vermutlich referierte ihre

Einführung mittels definitem Artikel auch vorher schon auf Nils⁴⁸, da er der einzige in der Aufnahmesituation anwesende Mann war.

Direkt im Anschluss an diese Äußerung flüstert Luisa Sandra erneut einen Namen zu, nämlich „Astrid“ (Z. 031), und Sandra nimmt die Anregung sofort auf, indem sie die Projektmitarbeiterin sich selber und Luisa retten lässt (Z. 031). Wovor sie gerettet werden müssen, wird nicht klar; vermutlich vor Nils, dies wird jedoch nicht weiter ausgeführt. Stattdessen nimmt Sandra nach einem Moment des Nachdenkens (etwa zwei Sekunden) die anfängliche, nun erneut mit Lokaladverb und Zeigegeste verknüpfte und dadurch im Raum lokalisierte Handlung des Hochkletterns wieder auf und verbindet sie mit Luisas Idee des Zerstörens (Z. 031/032). Luisa vervollständigt anschließend die bereits bekannte Handlungsfolge, indem sie die beiden Mädchen auf eine Matte hinunterfallen lässt und damit im Gegensatz zu den vorherigen Variationen den Sturz entschärft beziehungsweise dessen Folgen abmildert (Z. 033). Sandra stimmt dieser Ergänzung zu (Z. 034) und greift dann nach kurzem Überlegen erneut auf ein Element des Wahrnehmungsraumes zurück; diesmal handelt es sich um ein Glas, das in der Geschichte von den beiden Mädchen umhergeworfen wird (Z. 035). Auch in diesem Fall erfolgt der Rückgriff auf den Wahrnehmungsraum wieder sehr deutlich durch den Gebrauch des definiten Artikels in Verbindung mit einer entsprechenden Zeigegeste. Luisa ergänzt diese Handlung um die logische Konsequenz - das Glas geht kaputt - und unterstreicht dies auch lautmalerisch („BAM“, Z. 036). Bereits während ihres Gesprächsbeitrags erzählt Sandra weiter und nimmt nun ihrerseits das Motiv des Herunterfallens noch einmal auf (Z. 037). Allerdings bleibt die genaue Lokalisation der Absturzstelle in diesem Falle unklar, da die Referenz des lokalen Verweises „da oben“ uneindeutig ist. Schließlich dramatisiert Sandra ihren Erzählstrang in Zeile 038 damit, dass die Mädchen nun „ganz“ runtergefallen wären. Ob diese Proposition gleichzeitig auch das Ende ihrer Geschichte sein sollte, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, da sie auf das angemessen beeindruckte Nachfragen der Erwachsenen offensichtlich noch etwas sagen möchte (Z. 040), dabei aber von Luisa mit der Präsentation einer neuen Idee unterbrochen wird (Z. 041). Sie nimmt diese Idee kurz auf und ergänzt sie um die logische Konsequenz, geht dabei aber auf die von Luisa erneut eröffnete Opposition zwischen Astrid und Nils (Z. 043) nicht weiter ein. Stattdessen beendet sie ihre Geschichte mit einer Alltagsroutine, nämlich dem abendlichen Schlafengehen (sie wird zunächst müde und legt sich dann schlafen, Z. 046/047), also gleichsam dem Ende eines Tages, und

⁴⁸ Projektmitarbeiter, der in dieser Aufnahmesituation hinter der Kamera stand

verabschiedet sich schließlich mit „tschüß“, einer Abschlussfloskel, die sich während der Aufnahmen mit dem Mikro bei den Kindern eingebürgert hat.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Sandra zur Erzeugung von Fiktion überwiegend auf ihren unmittelbaren Wahrnehmungsraum und das Muster der Wiederholung von Handlungsfolgen zurückgreift. Sie nutzt bei letzterem vor allem die *Wiederholung von Handlungen mit Variation unter Beibehaltung der gleichen Protagonisten* (zum Beispiel Z. 013/014; Z. 023/026; Z. 031/032) und das fiktionsunterstützende Muster der *Wiederholung von Handlungen mit Steigerung* (vgl. Z. 008/009/010; Z. 038). Im Hinblick auf die Bindung an den Wahrnehmungsraum greift sie zur Konstituierung der obengenannten Handlungsfolgen vorrangig auf die *Lokale Bindung an den Wahrnehmungsraum* (vgl. zum Beispiel Z. 013/014; Z. 031/032) zurück, aber die *Integration von Elementen aus dem Wahrnehmungsraum* (vgl. etwa Z. 016; Z. 020) sowie die *Einführung von Aktanten* (Z. 026) aus demselben kommen in ihrer Erzählung ebenfalls vor. Darüber hinaus finden sich auch ein Ereignispaar (Z. 042/044) sowie eine Alltagsroutine (Z. 046/047) in ihrer Geschichte.

Sandra greift somit überwiegend auf Bekanntes oder in der Erzählsituation Präsentes zurück, um im Rahmen ihrer Phantasieerzählung Fiktion zu erzeugen und auch, wenn sie einzelne Handlungselemente variiert, bleiben die Protagonisten doch immer die gleichen. Sie erzählt über die gesamte Zeit hinweg ausschließlich aus ihrer eigenen Perspektive und produziert dabei eine sogenannte PE-Mischform (vgl. dazu Koch 2009). Es ist noch anzumerken, dass sie offensichtliche Freude am Erzählen hat und dass sich nahezu ihre gesamte Erzählung um Unfälle sowie Tabubrüche/Verbotenes dreht (vgl. dazu auch die Ausführungen zum Rollenspiel unter 2.1.2.1.5).

Erzählförderung

Sandra hat relativ regelmäßig an den Erzählförderstunden teilgenommen und dabei teils aufmerksam das Geschehen verfolgt, teils war sie durch die anderen Kinder und den Raum stark abgelenkt. Es gibt im ganzen Geschichtenbuch nur eine aufgeschriebene Geschichte, an der Sandra aktiv beteiligt war.

ASTRID HAT GEBURTSTAG

- 001 K1: Es war einmal eine Piratin, die war richtig gefährlich.
002 S: Ein Piratenschiff segelt zum Wasser. Da beißt ein Monster den Fisch in den
003 Schwanz. Dann beißt das Monster in das Schiff ein Loch. Dann geht das Schiff unter.
004 K2: Dann greifen die Piraten an. Und die Piraten fallen ins Wasser. Die Piraten sterben.

Sandra erzählt hier strenggenommen nicht die angefangene Geschichte weiter, sondern sie präsentiert eine eigene kleine Erzählung, die sogar einen Planbruch enthält (die Beschädigung und der Untergang des Schiffes), der allerdings sprachlich nicht expliziert wird. Ihr Beitrag passt sich lediglich thematisch demjenigen ihrer Vorrednerin an⁴⁹. Untersucht man die fiktionsunterstützenden Muster, auf die Sandra zurückgreift, so zeigt sich, dass sie auch hier wieder die *Wiederholung von Handlungen mit Variation unter Beibehaltung der gleichen Protagonisten* nutzt, indem sie ein Monster zunächst einem – unangemessen eingeführten – Fisch in den Schwanz und anschließend ein Loch in ein Schiff beißen lässt (Z. 002/003). Das darauf folgende Sinken des Schiffes ist der Kategorie der *Ereignispaare* zuzuordnen.

Somit erzeugt Sandra auch in dieser Erzählsituation wieder überwiegend Fiktion, indem sie auf bereits Bekanntes zurückgreift und auch bei Handlungsvariationen stets ein bekanntes Element – in diesem Fall das Monster – beibehält.

Sechsjährig

Als Sechsjährige (im Alter von 6;1 Jahren) erzählt Sandra die folgende Geschichte; als zweites Kind ist die etwa gleichaltrige Emma⁵⁰ anwesend und auch der Projektmitarbeiter Nils befindet sich mit im Raum:

Die obenstehende Geschichte wird zur besseren Übersicht für die Analyse in einzelne Erzählstränge unterteilt.

- 001 S: <<zu Astrid> 'DRACHE (-) der DRACHE wollte DICH (---) FANGen> ((lacht)) (--
002 in (--)) n (---) n RITta, [()]
003 A: [EMMA] kommst du her und hörst zu?
004 E: ja
005 S: und DANN is der DRACHE, (---) mh (---) hat 'DICH ((---)) FESTgehalten ((greift
006 Astrid am Arm)) (damit du nich) wir warn auch (---) UNSichtbar.
007 A: <<zustimmend> 'hm=hm>
008 S: und dann, (---) dann bist du AUFgewacht. und dann warn die wieda so wie ICH. (1.0)
009 und DANN habn die (-) in (-) IN (-) gefängnis eingepe (-) ge (-) sperrt mit (.) den
010 SCHLÜSsel. (1.2) und du (1.3) ALLES war zu und du konntest GAR nicht mehr weg.
011 und da war ein DRACHE konnte es aufmachen. (--)
012 A: <<pp> okay>
013 S: hatte AUCH ein SCHLÜSsel, (--)) dann bist du schnell RAUSgerannt und dann hast du
014 (---) ihn eingesperrt und dann schnell mh. ((legt sich auf den Rücken und denkt nach))
015 A: <<streng> [emma NEIN kommst du hierher]>
016 S: [dann (--)) hat (--)) dann (--)) ist]
017 E: [oh] kann ich danach wieder ((sie kommt dazu
018 und setzt sich auf die Matratze zu Astrid und Sandra))
019 S: dann bist du noch hast du (---) emma da REINGesperrt. (1.2) und dann ist emma dann

⁴⁹ Ergänzend ist anzumerken, dass der thematische Rahmen der Förderstunden zu diesem Zeitpunkt *Piraten* war.

⁵⁰ Emma ist die Zwillingsschwester von Luisa.

020 konnte emma nicht RAUS, weil=s ALLES zu war ((macht eine Handbewegung von
021 oben nach unten)) [(im Dunkeln)]
022 E: [da war auch=n fenster]
023 S: NEI:N da war AUCH kein fenster mehr.
024 E: ah dann hab ich d (-) dann bin ich
025 A: jetzt lass erstmal sandra weiter erzählen.
026 S: und dann, (---) und dann hat emma GAR nichts mehr gesagt. nur geSCHLAFen. dann (-
027 -) da is so ((lässt sich demonstrativ auf die Matratze fallen)) sie (--) und ´dann da war
028 ein Hand mit ((zeigt in die Luft)) prrr ((macht akustische Geräusche, um zu
029 beschreiben was geschieht)) ´dann tuff ((schlägt sich mit ihrer Hand in den Nacken)),
030 (2.0) ((lächelt)) (2.0) dann macht `gleich. und DANN is tuff ((schlägt sich wieder mit
031 der Hand in den Nacken und danach auf die Matratze)) tuck (--) alles kopf
032 WEGgepackt.und DANN is emma WEGgegangen. <<belustigt> OHNE kopf.>
033 A: <<erstaunt> OHNE kopf?>
034 S: ((lächelt)) <<bestätigend> hm=hm.> (1.0) und DANN hat emma hm (---) sein T-shirt
035 ausgezogen und und auch die HOse und die STRUMPFhose.
036 E: äh
037 S: ((lacht)) und noch den pulLOVER und noch den taTTOO weggemacht. und dann (.)
038 NO:CH der un den UNTERhemd ausgezogen.
039 E: ich HAB kein unterhemd.
040 S: und DANN die HAAre alle rausgezogen rausgeschnitten ((zupft an ihren eigenen
041 Haaren)) (1.2) und DANN (-) hätte ((lässt sich auf die Matratze fallen, die von Emma
042 angehoben wird))
043 A: <<mahnend> EMMA wir haben dir AUCH zugehört.>
044 S: hatte er (--) hatte sie dann du ((zeigt mit dem Finger auf Astrid)) mit SIE ((zeigt auf
045 Emma)) was ganz ANderes gemacht. dann bist du (--) mit deine arme ((zeigt auf
046 Astrids Arm)) mh ABgeschitten pch ((macht eine Bewegung, als würde sie sich den
047 Arm abtrennen. (1.3) dann bist OHNE (arme/hand) OHNE dings ((zeigt auf ihren
048 Unterarm))
049 E: ARME.
050 S: und (---) und dann OHNE haare. auch das ALles AUSgezogen. ((zeigt auf Astrids
051 Jacke)) UND die UNTERhose. (--) <<zu Emma> und DU auch ohne UNTERhose.>
052 (---)
053 E: ()
054 S: und DANN die ZUNGE rein=rausgerissen und dann die ZÄHne rausgerissen. (-) und
055 dann die OHREN rausgerissen hat emma UND die HAAre rausgerissen.
056 E: okay ALle?
057 S: `ja und die BEIne und die FÜße ((zeigt auf Arme und Beine))
058 E: und der bauch.
059 S: der bauch und noch die ARme ((zeigt auf die Arme))
060 E: uh ((kippt von der Matratze)) AUCH die HÄNde?
061 S: auch (---) und DANN,
062 E: oh DAS ist ja ne SCHRECKliche geSCHICHte.
063 S: und d=und das wird viel SCHLIMMERE GESCHICHTE
064 A: ja?
065 E: ich will keine SCHLIMME GESCHICHTE hörn: ((klammert sich an Astrids Fuß))
066 S: und dann hat emma was ganz ANderes gemacht ((Emma versucht, Astrids Stiefel zu
067 öffnen))
068 A: nein. emma ich möchte das nich
069 S: er war mit den DRACHen VOLL zack (--) VOLL den KREIS. und dann is (.) emma

070 wieda ins geFÄNGnis gewandert.

071 E: GUCK mal ((befindet sich außerhalb des Bildes))

072 A: emma NEIN. hör BITte jetzt zu.

073 E: ((richtet sich auf und schaut zu ihr)) das sind MÄDchenpuschen.

074 A: is doch ne spannende geschichte.

075 S: und DANN hattest DU ((zeigt auf Astrid)) emma geRETtet. ((Nils lacht kurz)) (2.5)

076 und DANN (--)) hattest DU ((zeigt auf Nils)) dann bist DU in geFÄNGnis gewandert.

077 ((lacht)) (1.8) und dann bist du (--)) dann warst du GLEICH tot, (--)) <<lachend> und

078 dann hastest, und dann (--)) und dann warst du im MITtagessen, und dann ham die fast

079 dich AUFGegessen> (---)) und dann WARST du so. (1.3) so (-) mittagessen dann ham

080 die dich AUFGegessen und dann ham die ALles RAUSgerissen. AUCH die ARme und

081 den (--)) und den KOPF.

082 A: oh oh

083 E: ((lacht))

084 S: ((lacht)) und EMma war noch zu RETten. ((Emma läuft aus dem Bild))

085 A: EMma (-) kommst du hierher.

086 S: und DU warst NICHT zu retten AStrid.

087 A: ich war NICHT zu retten.

088 S: <<auf Astrid zeigend; grinsend> DU warst hm spiNAT.>

089 A: spinat ((lächelt)).

090 S: <<auf Nils zeigend> und DU warst FISCHstÄbchen.>

091 A: na da bin ich lieber SPINAT als FISCHSTÄBCHEN.

092 S: okay <<auf Astrid zeigend> DU bist FISCHstÄbchen.>

093 A: ne: ich wollte gerne spinat sein. das ist schon

094 S: ne: <<auf Astrid zeigend> du BIST aber FISCHstÄbchen.> <<auf Nils zeigend> und

095 du bist denn spiNAT.> und DANN, mhm (3.0)

096 E: mh lecker ((beißt in Nils Schal))

097 N: NIMMST du den SCHAL aus dem MUND? ((Emma lacht))

098 A: [gib mir] mal den schal der gehört nämlich NILS ne?

099 S: [und DANN,] (---)) und DANN (--)) seid ihr.

100 A: ((versucht den Schal unter Sandra hervorzuziehen)) ne:=ne:=ne: ich möchte das ist

101 NILS schal machst du den mal <<zu Sandra> lässt du ihn mal LOS?>

102 S: KANN ich nicht. ((zuckt mit den Schultern; im Folgenden bringt Astrid Sandra dazu,

103 kurz aufzustehen und den Schal freizugeben))

104 A: SO und WUNderbar.

105 S: und DANN, <<auf Nils zeigend> (-) is NILS aufgeessen worden> und noch <<auf

106 Astrid zeigend> du warst zu retten.>

107 A: <<bestätigend> hm=hm>

108 S: und [DANN is NILS] in <<auf ihren Bauch zeigend> BAUCH> gelandet.

109 E: [TOLle geschichte.] (---)) ((beide lachen laut))

110 S: ((wendet sich im Folgenden ausschließlich an Emma)) und DANN is emma wieder krr

111 ((macht eine schneidende Bewegung von oben nach unten an ihrem Hals))

112 E: <<traurig> nein>

113 S: und dann den MUND krr ((macht eine Handbewegung, als würde sie etwas aus dem

114 Mund ziehen)) und die AUgen krr ((macht wieder die Bewegung mit der Hand.)) UND

115 noch die NAsE krr ((macht eine Handbewegung, als würde sie die Nase abreißen))

116 E: bäh

117 S: und dann war emma noch WIRKlich zu retten. (--)) wieder ALles klebe ran und dann

118 tschuk ((macht eine Handbewegung, die andeutet, dass sie etwas anklebt)) und dann

119 NAsE tschuk und auch die AUgen tschuk tschuk.

120 A: okay
 121 S: und DANN, warst <<auf Astrid zeigend> DU AUCH aufgeessen.> ((grinst))
 122 A: oh oh oh.
 123 E: ich GAR nicht.
 124 S: und DANN, (---) HATte (---) war=n FISCHchen. SO:: hoch ((zeigt mit der Hand an
 125 wie hoch)) dann hat er (-) <<auf Astrid zeigend> DICH> aufgeessen.
 126 A: hm=hm
 127 S: und dann wart IHR beide ((zeigt auf Nils und Astrid)) allein in sein BAUCH, (-- und
 128 dann in den <<aufs Aquarium zeigend> FISCHEbauch> und du ((zeigt auf Nils)) (--
 129 in de:n
 130 E: emmabauch.
 131 S: nein in in den Bösen DRACHENbauch. (dann wirst/damit) du RAUSgefeuert (-)
 132 RAUSgespuckt.
 133 E: ((geht zum Aquarium))
 134 S: [und DANN]
 135 E: [n ZEbrafish]
 136 S: und DANN !VOLL! ALles geBRANNT (-) DANN bist du tot. (-) ZU ENde.
 137 A: SUpEr. SUpEr SANdra.

Der erste Erzählstrang beginnt mit Zeile 001 und endet mit Zeile 021. Sandra thematisiert hier zunächst einen Drachen, auf den sie bereits im Vorfeld der Aufnahmesituation Bezug genommen hatte, insofern ist die Einführung mittels definitivem Artikel an dieser Stelle als angemessen zu werten (Z. 001). Auch die Einführung eines Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum durch ein Personalpronomen („dich“, Z. 001; referiert auf die erwachsene Interaktionspartnerin) ist in diesem Kontext angemessen; zusätzlich wird noch ein Ritter eingeführt, der im weiteren Verlauf der Geschichte allerdings keine Rolle mehr spielt. Gleich zu Beginn der Geschichte wird die Erwachsene von dem Drachen gefangen genommen und festgehalten – eine Handlung, die Sandra begleitend gestisch darstellt (Z. 005/006). Die folgende Passage (Z. 006 bis Z. 009) ist zum einen teilweise akustisch unverständlich, zum anderen verwendet Sandra hier das Pronomen „die“ zweimal mit unklarer Referenz (Z. 008 und Z. 009), so dass aus dem Text nicht hervorgeht, wer damit gemeint ist. In Zeile 006 erfolgt zudem eine halbangemessene Aktanteneinführung mittels Personalpronomen, so dass nicht klar wird, wen „wir“ außer Sandra selber noch mit einschließt (Z. 006). Inhaltlich wird die Erwachsene durch irgendjemanden („die“) in ein Gefängnis gesperrt, dessen Schlüssel zunächst „die“ haben und im Anschluss dann offenbar ein Drache (Z. 009/010; Z. 011/013). Aus Sandras Erzählung geht allerdings nicht hervor, ob es sich um denselben Drachen wie zuvor handelt, da sie ihn mittels indefinitem Artikel einführt (Z. 011). Die Aussichtslosigkeit der Lage, in der sich die Erwachsene befindet, schildert Sandra deutlich affektiv markiert („alles war zu“, „du konntest gar nicht mehr weg“;

vgl. Z. 010); allerdings gelingt es der Protagonistin in Zeile 013 problemlos und ohne weitere Erklärungen, zu entkommen. Zusätzlich sperrt sie nun ihrerseits den Drachen im Gefängnis ein (Z. 013/014). Im Anschluss an diese Äußerung wird Emma in der Erzählsituation von der erwachsenen Interaktionspartnerin zur Ruhe gerufen und setzt sich neben Sandra auf die Matratze, die versucht, ihre Geschichte weiterzuerzählen (Z. 016) und nun Emma in das Geschehen einführt, die ebenfalls prompt von der Erwachsenen ins Gefängnis gesperrt wird. Nach einer kurzen Pause von einer guten Sekunde schildert Sandra dann erneut die aussichtslose Situation der Gefangenschaft, in der Emma sich befindet und steigert diese noch, indem sie das Element der Dunkelheit mit einfließen lässt (Z. 020/021). Zudem unterstreicht sie die missliche Lage durch eine affektive Markierung und illustriert dies zusätzlich gestisch („weil *alles* zu war“; vgl. Z. 020/021). Hier endet der erste Erzählstrang und es schließt sich ein kurzes Gespräch zwischen Sandra und Emma an. Letzterer scheint die Situation, in die Sandra sie - wenn auch nur fiktiv – gebracht hat, deutlich unangenehm zu sein, so dass sie versucht, durch inhaltliche Vorschläge (Z. 022) und die aktive Weiterführung der Geschichte als handelnde Protagonistin (Z. 024) Einfluss auf den Fortgang dieser zu nehmen. Sie wird dabei allerdings durch die erwachsene Interaktionspartnerin unterbrochen⁵¹, die erneut Sandra das Rederecht zuweist und diese dabei implizit auffordert, die Geschichte weiterzuerzählen.

Der nun in Zeile 026 beginnende Erzählstrang geht bis Zeile 059 und beinhaltet im Wesentlichen einen regelrechten Gewaltexzess, dessen Opfer erst Emma und gegen Ende auch die erwachsene Interaktionspartnerin ist. Zunächst schläft Emma noch in ihrer Zelle und sagt „gar nicht mehr“ (Z. 026), aber dann kommt jemand oder etwas, Sandra spricht hier nur von einer Hand (Z. 028), und beginnt, Emma offenbar sukzessive den Kopf abzuschlagen (Z. 028 bis 032). Sandra benutzt hier zum einen viele Lautmalereien, um diesen Prozess zu verdeutlichen (zum Beispiel „prrr“, Z. 028; „tuff“, Z. 029), zum anderen stellt sie ihn teilweise auch gestisch nach und benutzt mitunter sogar szenische Darstellungen, deren Handlungen sie nicht explizit verbalisiert, sondern auf die sie modal verweist (vgl. dazu Z. 027; „so“ und lässt sich fallen). Anschließend lässt Sandra Emma ohne Kopf weggehen und kommentiert das Absurde dieser Situation noch einmal explizit belustigt („ohne Kopf“, Z. 032), woraufhin die erwachsene Interaktionspartnerin diese Äußerung ebenfalls noch einmal aufnimmt und sich gemeinsam mit Sandra darüber amüsiert (Z. 033). In der folgenden Sequenz ist nicht ganz klar, ob Emma weiterhin kopflos ist; es scheint allerdings nicht so, da ihre Haare im Folgenden eine Rolle spielen (Z. 040). Sandra beschreibt, wie Emma sich zunächst alle

⁵¹ Diese hatte in der Aufnahmesituation nicht bemerkt, dass Emma sich offensichtlich unwohl mit ihrer Rolle in der Geschichte fühlte und reagierte dementsprechend auch nicht darauf.

Kleidungsstücke auszieht, sich dann die Tattoos entfernt⁵² und schließlich die Haare ausreißt (Z. 034 bis Z. 040). Ihre Erzählung gleicht dabei einer Aneinanderreihung von Emmas Handlungen, die sie nur einmal unterbricht, nämlich als sie in Zeile 037 mit Lachen auf Emmas offensichtliches Unbehagen reagiert. Nachdem sich die fiktive Emma in ihrer Geschichte die Haare entfernt hat, versucht die wirkliche Emma, durch das Anheben der Matratze (vermutlich) Sandra beim Erzählen zu stören und wird dafür von der Erwachsenen ermahnt (Z. 041/042/043). Daraufhin wird diese erneut als Protagonistin in Sandras Geschichte integriert und verliert nun ihrerseits in einer Aneinanderreihung wenig komplexer Handlungen Arme, Beine, Haare, Zunge, Zähne und noch einiges mehr (Z. 044 bis Z. 059); möglicherweise geschieht dies durch Emma, das geht aus Sandras Ausführungen jedoch nicht eindeutig hervor. In jedem Falle nutzt Sandra zur Darstellung des Verstümmelungsprozesses erneut Lautmalereien und greift auf gestische Unterstützung zurück; möglicherweise auch deshalb, um die Handlung noch ein bisschen dramatischer zu gestalten, als es ihr verbal möglich ist (vgl. dazu zum Beispiel Z. 046/047). Zudem verwendet sie auch hier wieder Zeigegesten und verknüpft dadurch ihre Erzählung eindeutig mit dem Wahrnehmungsraum (vgl. dazu zum Beispiel Z. 044/045; „du“ und „sie“ in Verbindung mit der entsprechenden Zeigegeste). Interessanterweise scheint Emma nun zunächst weniger Unbehagen im Hinblick auf die dargestellte Gewalt zu verspüren als vorher mit ihr als alleinigem Opfer und unterstützt Sandra sogar mit Nachfragen und Ideen (Z. 056/058), aber als Sandra auf ihr Nachfragen hin in Zeile 061 bestätigt, dass der Erwachsenen auch die Hände abgehauen wurden, interveniert sie und macht deutlich, dass ihr die Geschichte viel zu brutal ist und sie nicht länger zuhören möchte (Z. 062/065).

Nach kurzem Zögern und der Ankündigung weiterer Schrecknisse (Z. 063) lenkt Sandra ein und entlässt ihre fiktive Emma (zunächst) explizit aus der Gewaltorgie (Z. 066). Stattdessen greift sie nun wieder auf den Drachen vom Beginn der Geschichte zurück und beginnt damit den nächsten Erzählstrang, der bis Zeile 077 reicht. Sie geht dabei nicht näher auf den Drachen ein, sondern greift das Gefängnismotiv wieder auf und lässt Emma erneut ins Gefängnis wandern (Z. 069/070); allerdings wird diese im Gegensatz zur ersten Version nun umgehend von der Erwachsenen gerettet (Z. 075), so dass für den Moment alles wieder gut ist. Nils lacht in Zeile 075 einmal kurz auf, als die Rettung thematisiert wird und das ist möglicherweise der Grund dafür, dass er der nächste ist, der im Gefängnis landet (Z. 076) und dort umgehend stirbt. Auch hier verknüpft Sandra bei der Einführung von Nils durch ein

⁵² Tattoos zum Aufrubbeln auf die Haut waren zu diesem Zeitpunkt im Kindergarten äußerst beliebt.

Personalpronomen ihre Erzählung wieder mittels Zeigegeste mit dem Wahrnehmungsraum (Z. 076).

Der nächste Erzählstrang beginnt in Zeile 078 und geht bis Zeile 108. Er beinhaltet hauptsächlich die Verwandlung/Umnutzung von Astrid und Nils in Mahlzeiten sowie ihren anschließenden Verzehr. Dabei lässt Sandra zunächst den bereits verstorbenen Nils Bestandteil eines Mittagessens werden („warst du im Mittagessen“, Z. 78), der von nicht näher bestimmten Personen beinahe verspeist wird („die“, Z. 78; „fast dich aufgegessen“, Z. 078/079); anschließend wird er nach kurzer Überlegung ihrerseits in Gänze selber zum Mittagessen und sie lässt ihn in Kurzform die weiter oben beschriebene Verstümmelung von Astrid durchleben, als er von den vorher uneindeutig eingeführten Personen aufgefressen wird (Z. 079/080/081). Die erwachsene Interaktionspartnerin reagiert verhalten auf diese Handlung (Z. 082), die beiden Mädchen jedoch lachen herzlich darüber (Z. 083/084). Sandra führt dann ein neues Motiv ein, nämlich die Gegenüberstellung zweier Personen, von denen eine noch zu retten war, also überlebt hat, und die andere aus diversen Gründen zu Tode kommt (Z. 084/086/088). Dieses Motiv verwendet Sandra im Folgenden häufiger mit wechselnden Protagonisten. Zunächst ist es Emma, die noch zu retten war, wohingegen Astrid leider nicht überlebt und – wie Sandra mit großer Belustigung verkündet (grinst dabei, Z. 088) – zu Spinat wird, während Nils sich in Fischstäbchen verwandelt. Als Astrid daraufhin frohlockt, weil sie zu Spinat statt zu Fischstäbchen geworden ist, dreht Sandra die Zuweisung verbal und mittels Zeigegesten einfach um (Z. 091 bis 095). Die folgende Passage gehört nicht zur Erzählung; erst in Zeile 105 geht es weiter und Sandra nimmt hier ihre Idee noch einmal auf, indem sie Nils erneut verspeisen und Astrid überleben lässt. Dieses Mal wird allerdings klar, wer Nils gegessen hat, denn in Zeile 108 zeigt Sandra auf ihren Bauch und lokalisiert Nils dort verbal und mittels Zeigegeste. Beide Mädchen lachen herzlich über diese Wendung, Emma kommentiert sie zusätzlich entsprechend (Z. 109).

Ab Zeile 111 bis Zeile 119 greift Sandra noch einmal auf den zweiten Erzählstrang, Emmas Verstümmelung, zurück und kennzeichnet dies auch verbal („dann ist Emma *wieder* krr“). Sie beschreibt die Verstümmelungshandlungen erneut schnell und detailliert und unterstützt sie auch wieder lautmalerisch und gestisch, aber im Gegensatz zu vorher beschreibt sie ab Zeile 117 – nachdem Emma bereits zweimal ihr Missfallen über die erneute Verstümmelung geäußert hat (Z. 112 und Z. 116) - auch den umgekehrten Vorgang, der von ihr als Zusammenkleben beschrieben wird und den sie mit den Worten „und dann war

Emma wirklich noch zu retten“ einleitet. Dabei verwendet sie ebenfalls Lautmalereien und Gestik zur Untermalung der einzelnen Handlungen.

Der letzte Erzählstrang beginnt in Zeile 121 und stellt eine Weiterführung und Variation der Thematik des Gefressen-Werdens dar. Sandra lässt dabei zunächst Astrid, die in der letzten Variation dieses Motivs wie oben beschrieben überlebt hatte (Z. 105/106), zunächst deutlich amüsiert sterben (Z. 120), indem sie aufgegessen wird, dann expliziert sie das Ganze in Zeile 125 weiter, und lässt ein zuvor aus dem Wahrnehmungsraum eingeführtes „Fischchen“ (Z. 124), dessen Größe sie gestisch erläutert, die Erwachsene aufessen – sehr zu Emmas Freude, die in Zeile 123 erleichtert und vielleicht auch schadenfroh hervorhebt, dass sie nun nicht mehr im Fokus der Gewalttätigkeiten von Sandras Geschichte steht. Zum Abschluss ihrer Erzählung verfrachtet Sandra die beiden Erwachsenen, Astrid und Nils, zunächst beide in den Bauch des Fisches und verwendet dabei auch an dieser Stelle wieder entsprechende Zeigegesten, durch die sie ihre Geschichte eng mit dem Wahrnehmungsraum verknüpft. Anschließend versetzt sie Nils in den Bauch des bösen Drachens, der ihn „rausfeuert“ (Z. 131) und dabei alles in Brand steckt, woraufhin Nils erneut stirbt und die Geschichte zu Ende ist. Gerade diese letzte Passage markiert Sandra noch einmal stark affektiv; so befindet sich Nils plötzlich im „bösen Drachenbauch“ (Z. 131) und wird „rausgefeuert“ und „rausgespuckt“ (Z. 131/132), bevor „dann voll alles gebrannt“ hat und Nils tot ist (Z. 136).

Insgesamt ist diese Geschichte, die Sandra als Sechsjährige erzählt hat, deutlich länger und komplexer als diejenige, die sie im Alter von fünf Jahren produziert hat, allerdings gibt es auch Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Erzählungen. So greift Sandra etwa weiterhin in vielen Situationen auf Zeigegesten zurück und verknüpft ihre Geschichte so eng mit dem Wahrnehmungsraum der aktuellen Sprechhandlungssituation; zudem verwendet sie im Alter von sechs Jahren zusätzlich häufig Gesten, um das Gesagte zu unterstützen oder etwas nonverbal darzustellen. Sie integriert weiterhin *Elemente aus dem Wahrnehmungsraum* in ihre Erzählung und führt *Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum* in diese ein. Der Großteil der fiktionsunterstützenden Muster, die sie nutzt, ist in dieser Erzählung jedoch der Wiederholung von Handlungsfolgen zuzuordnen. Dabei dominieren die Handlungsfolgen vom Typ der *Wiederholung der gleichen Handlung mit unterschiedlichen Protagonisten* (vgl. dazu zum Beispiel Z. 013/014/019; Z. 084/106; Z. 105/121) und die *Wiederholung von Handlungen mit Variation unter Beibehaltung der gleichen Protagonisten* (vgl. dazu zum Beispiel Z. 034 bis Z. 040) ihre Geschichte. Vereinzelt greift sie auch auf die

Wiederherstellung des Ausgangszustandes zurück; dies erfolgt besonders eindrücklich beim „Wiederherstellen“ von Emma im Anschluss an deren zweite Zerstückelung (Z. 117/118/119).

Die Darstellung von Gewalt zieht sich wie ein roter Faden durch Sandras Geschichte. Sie überschreitet beim Erzählen wie schon als Fünfjährige permanent Grenzen und amüsiert sich deutlich über diese Tabubrüche sowie die damit einhergehende Provokation. So markiert sie einerseits an inhaltlich besonders heiklen oder gewagten Stellen ihr Amüsement metakommunikativ beispielsweise durch Lachen oder Grinsen (vgl. zum Beispiel Z. 030/Z. 108/Z. 121), andererseits reagiert sie ebenfalls mit Lachen auf Emmas offen zur Schau gestelltes Unbehagen, als sie Opfer von Sandras fiktiver Gewaltorgie wird (Z. 037).

Es ist noch festzuhalten, dass es sich bei Sandras Geschichte nicht um eine inhaltlich fortlaufende Erzählung handelt, sondern dass abwechselnd mindestens drei Erzählstränge bearbeitet werden, nämlich einmal der Drache-Gefängnis-Plot, dann der Zerstückelungs-Plot und als drittes der Plot des Gefressen-Werdens.

7.3 Emma

Emma ist ein aufgeschlossenes, fröhliches Kind, das gerne und viel erzählt.

Vierjährig

Als Vierjährige (im Alter von 3;11 Jahren) produziert Emma mit Hilfe der erwachsenen Interaktionspartnerin die folgende turn-by-turn-Erzählung; als Erzählstimulus dient dabei, ebenso wie bei der turn-by-turn-Erzählung von Markus, erneut der von der Erwachsenen vorgegebene Geschichtenanfang mit der Hexe und dem Raben, die den Zauberer besuchen wollen und dabei in ein schweres Gewitter geraten:

- 001 A: ((hat vorher Spannung aufgebaut)) <<p> EMma.>
002 E: <<p> m=m>
003 A: <<p> was ist DANN wohl passIERT.>
004 E: äm (-) dann sind (.) dann ham (-) die mensen ANGST bekomm. (---)
005 A: <<zustimmend> ´m hm,> (1.0) <<geflüstert> und DANN;> (1.5)
006 E: un=DENN sind die wieder n .h denn sind die n wieder nach HAUse gegang. (---)
007 A: und DANN?
008 E: dann si si dann is da kein DONNa mehr; dann ßeint DIE sonne wieder.
009 A: dann scheint wieder die SONne? ((Emma nickt)) und DANN?
010 E: <<t> da:nn> (-) kommt wieder DONna und (-) BLITZ. (1.0)
011 A: ((macht ein erstauntes Gesicht)) und DANN?
012 E: und dann (--) weiß ich nicht

Emma greift hier zunächst auf das fiktionsunterstützende Muster der Ereignispaare zurück, als sie erzählen soll, was wohl im Anschluss an den dramatischen Höhepunkt des

vorgegebenen Geschichtenanfangs passiert ist. Ihre Äußerung in Zeile 004, dass „die Menschen“ Angst bekommen haben, beschreibt eine – nachvollziehbare und ihr sicherlich bekannte – Reaktion auf die vorangegangene Unwetterszene, in welche die Hexe und der Rabe geraten sind. Es ist zu vermuten, dass sie sich mit „die Menschen“ in Zeile 004 unangemessen auf eben diese beiden Protagonisten, also die Hexe und den Raben, bezieht. Bei der Äußerung „haben (...) Angst bekommen“ könnte es sich zwar theoretisch auch um eine lokale affektive Markierung handeln, dies ist hier jedoch nahezu auszuschließen, da Emmas Intonation nicht zu einer möglicherweise intendierten Dramatisierung passt. Auf die anschließende Frage der erwachsenen Interaktionspartnerin, was dann wohl passiert ist (Z. 005), lässt Emma nach einer längeren Pause die beiden Protagonisten („die“ in Z. 006) nach Hause zurückkehren und stellt so explizit markiert den ursprünglichen Ausgangszustand wieder her (Z. 006, „sind die **wieder** nach Hause gegangen“). Nachdem die Erwachsene dies offensichtlich nicht als (möglichen) Abschluss der Erzählung erkennt oder akzeptiert und in Zeile 007 noch einmal nach dem Fortgang der Geschichte fragt, stellt Emma ebenso explizit den meteorologischen Ausgangszustand wieder her, indem sie das Gewitter enden und die Sonne scheinen lässt (Z. 008, „dann scheint die Sonne **wieder**“). Die erwachsene Interaktionspartnerin nimmt diesen Aspekt in Form einer Frage noch einmal auf (Z. 009) und nachdem Emma diese Nachfrage mit einem Nicken bestätigt, fragt die Erwachsene ein weiteres Mal nach, was dann wohl passiert ist. An dieser Stelle greift Emma nach kurzem Nachdenken auf ein zuvor im Rahmen des Geschichtenanfangs von der erwachsenen Interaktionspartnerin eingeführtes Element, nämlich das Gewitter mit Donner und Blitz, zurück und markiert dabei das erneute Auftreten dieses Wetterphänomens explizit: „dann kommt **wieder** Donner und Blitz“ (Z. 010). Als die Erwachsene anschließend nach einer längeren Pause (Z. 011) noch einmal nach dem Fortgang der Geschichte fragt, setzt Emma zunächst zum Weitererzählen an (Z. 012, „und dann“), beendet dann aber die Erzählsituation mit „weiß ich nicht“ (Z. 012).

Insgesamt ist festzuhalten, dass Emma in dieser turn-by-turn-Erzählung durchgehend auf Bekanntes zurückgreift, um Fiktion zu erzeugen, allerdings nutzt sie dazu unterschiedliche fiktionsunterstützende Muster; namentlich ein *Ereignispaar* sowie die *Wiederherstellung des Ausgangszustandes* und die *Wiederaufnahme eines Elementes der vorherigen Sprechsituation*.

Es ist noch anzumerken, dass Emma ihre Erzählung unter Umständen bereits in Zeile 006, mutmaßlicherweise jedoch spätestens in Zeile 008 beenden wollte, als sie den

Ausgangszustand wieder herstellt und damit gleichsam ein Happy-End präsentiert. Die noch folgenden Äußerungen sind daher unter Umständen ausschließlich dem wiederholten Nachfragen der erwachsenen Interaktionspartnerin nach dem Fortgang der Geschichte geschuldet.

Fünffährig

Im Alter von fünf Jahren (5;1) erzählt Emma die folgende Geschichte; in der Situation sind neben den Erwachsenen Astrid und Jessica⁵³ noch die Begleitkinder Lotte und Marko sowie Tob⁵⁴, Astrids kleiner Hund, anwesend.

- 001 E: <<ruft> HALLO. darf ich AUCH mal ne geschichte erzähl?>
 002 A: oh ja natürlich. (--) dann lassen wir noch an. (1.6)
 003 E: so? (--) HALLO. ich heiße EMMA, und ich wollte EUCH heute ne (.) geSCHICHte
 004 erzähl. (--) HALlo LOTte. (--) hallo, (1.8) ((Lotte und Astrid flüstern)) HALlo JESSi. (-)
 005 HALlo .h HALlo: (---) AStrid. HALlo MARko. (--) ich wollt (.) HALlo TOBi. (-) HALlo,
 006 (1.4) HALlo WELT. (--) ich wollte EUCH heute (--) eine (---) HAUSgeschichte
 007 erzähl. .h die PUTZEN ni:ch (--) <<all> und die räum nicht> A:UF (--) und die ham
 008 kein ES=SE:N (--) und ((lacht)) die ham keine MENSchn (-) die ham kein HUND.
 009 !GAR!nix. (--) so. (--) s kommt hier ↑AN. (---) so. (1.0) und AStrid WOHNt da drin.
 010 (1.4) und sie sind UMgezogen, (-) mit JESSi. (1.3) und D=E:NN,
 011 L: der HUND sitzt auf mir; (1.0)
 012 A: TOBi, (-) <<zu Jessi> machst du ihn mal weg?> (---)
 013 E: und DENN, (1.2) KAM=es (-) mit den SPIEge.h (--) der SPIEgel is kaPUTT
 014 gebrochen, (--) und DE:NN, (1.0) müssten die ein NEUEN kaufn. (--) aber die haben
 015 kein ↑GELD mehr. (---) achSO: (-) denn müss(t)en wir uns bei der ↑bank (-) GELD
 016 holn. (---) und DENN, (--) war tobi MÜde. (.) denn wollte .h e:r (-) SCHLAFen gehn.
 017 (-) denn hat <<auflachend> TE> (-) denn hat er geWEINT weil AStrid nicht DA war.
 018 (-) und (.) ZU ENde

Das Transkript beginnt in Zeile 001 mit dem explizit geäußerten Wunsch Emmas, „auch mal“ eine Geschichte erzählen zu dürfen; dieser Wunsch wird ihr selbstverständlich gewährt (Z. 002). Es handelt sich im Folgenden somit um eine komplett eigenmotivierte Erzählung, da die eigentliche Aufnahmesituation bereits beendet war und nun auf Emmas Bestreben hin fortgesetzt wird. In Zeile 003 stellt Emma sich zunächst ihrem „Publikum“ vor und kündigt an, eine Geschichte erzählen zu wollen; sie leitet also in die Erzählsituation über (vgl. dazu auch Hausendorf/Quasthoff 1996). Anschließend begrüßt Emma ihre Zuhörer einzeln und namentlich (Z. 004/005), vermutlich wird sie durch das in der Aufnahmesituation präsente Mikrofon dazu angeregt. Nachdem sie zunächst alle menschlichen Anwesenden begrüßt hat,

⁵³ Projektmitarbeiterin, die in der Aufnahmesituation hinter der Kamera stand

⁵⁴ Tob⁵⁴ war in nahezu jeder Aufnahmesituation anwesend und auch während der teilnehmenden Beobachtung im Kindergartenalltag stets mit dabei, so dass die Kinder mit ihm entsprechend vertraut waren und umgekehrt.

setzt sie in Zeile 005 mit der Thematisierung ihrer Geschichte an („ich wollt“), unterbricht diese jedoch rasch wieder und begrüßt auch noch Tobi, ihren hündischen Zuhörer, bevor sie nach einer längeren Pause in Zeile 006 schließlich global die ganze „Welt“ als Zuhörer anspricht. In Zeile 006/007 expliziert sie dann kurz den Charakter ihrer Geschichte, namentlich handelt es sich dabei um eine „Hausgeschichte“ (Z. 006). Im Rahmen dieser Hausgeschichte führt Emma zunächst mehrere, nicht näher definierte Aktanten mittels Pronomen unangemessen ein („die“, Z. 007), die sich gleich zu Beginn der Erzählung erwartungswidrig verhalten, da sie in dem Haus, von dem die Geschichte wohl handelt, weder putzen noch aufräumen (Z. 007); als fiktionsunterstützendes Muster sind hier die Alltagsroutinen, allerdings in nicht erfüllter Form, zu nennen. Im Folgenden greift Emma zur Fiktionserzeugung auf die Wiederholung von Handlungen mit Steigerung zurück. So erzählt sie zunächst, dass „die“ (Z. 007) nicht nur ihren Haushalt nicht ordentlich führen, sondern auch „kein Essen“ (Z. 008) haben; anschließend fährt sie deutlich belustigt damit fort (lacht in Z. 008, bevor sie weitererzählt), dass „die“ auch „keine Menschen“ (Z. 008) und „keinen Hund“ (Z. 008) ihr Eigen nennen. Schließlich beendet sie ihre Steigerung mit der stark affektiv markierten und absoluten Aussage, dass „die“ über rein „gar nichts“ (Z. 009) verfügen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Emma offensichtlich Elemente ihres Wahrnehmungsraumes in die Erzählung integriert. Während bei den „Menschen“ in Zeile 008 nur vermutet werden kann, dass Emma sich dabei von den in der Situation anwesenden Personen inspirieren lässt, kann bei dem „Hund“ in Zeile 008 ziemlich sicher davon ausgegangen werden, dass Emma den in ihrem Sichtfeld befindlichen Tobi funktional in ihre Geschichte integriert. Die nächste Proposition der Erzählung „so, (es) kommt hier an“, ist nicht eindeutig zu interpretieren, da weder die Referenz des Pronomens auszumachen ist noch klar wird, worauf sich das Lokaladverb „hier“ bezieht (Z. 009). Nach einer Pause in Zeile 009 fährt Emma mit ihrer Hausgeschichte fort und führt nun namentlich Astrid als neue Bewohnerin des Hauses ein (Z. 009). Nachdem sie erneut einen Moment lang nachdenkt (Z. 010), greift sie zur Fortführung ihrer Erzählung auf ein allerdings nicht weiter ausgeführtes Skript, nämlich das Umziehen, zurück. Allerdings ist die Referenz der an dem Umzug beteiligten Personen nicht eindeutig, da nicht klar wird, auf wen sich das verwendete Pronomen „sie“ (Z. 010) bezieht. Emma erweitert diese Proposition anschließend um den Zusatz „mit Jessi“ (Z. 010), so dass nun beide in der Erzählsituation anwesenden erwachsenen Personen namentlich in die Geschichte eingeführt sind. Als Emma nach einer kurzen Pause zum Weitererzählen ansetzt, wird sie einen Moment lang unterbrochen, da zunächst Tobi von Lottes Schoß entfernt werden muss (Z. 011/012). Im Anschluss daran

erzählt sie sofort weiter und gibt ihren Zuhörern dabei zunächst einen kurzen Überblick über das kommende Geschehen: „und denn kam es mit dem Spiegel“ (Z. 013). Es ist anzumerken, dass sich in dem Raum, in dem die Sprachaufnahmen gemacht wurden, unter anderem ein Spiegel befand. Emma eröffnet im Folgenden inhaltlich eine neue Komplikation, indem sie den Spiegel – möglicherweise während des Umzugs, das wird aber nicht klar – kaputtbrechen lässt (Z. 013/014), so dass „die“ (Z. 014; weiterhin mit nicht eindeutiger Referenz) „einen neuen kaufen müssen“, wofür allerdings zunächst das Geld fehlt – ein Aspekt, den sie im Sinne einer HP-Erzählung entsprechend markiert (Z. 014/015; „denn müssten die einen neuen kaufen, **aber** die haben kein Geld mehr“). Sie löst diesen Konflikt, indem sie ihre Protagonisten „bei der Bank Geld holen“ lässt, also auf das fiktionsunterstützende Muster der Ereignispaare zurückgreift. Zusätzlich markiert sie ihre Lösung affektiv dadurch, dass sie einen oder zwei ihrer Protagonisten in direkter Rede (miteinander) sprechen lässt (Z. 015/016; es ist allerdings nicht klar, ob ein Protagonist „ach so“ sagt und dann ein anderer widerspricht oder ob die gesamte Äußerung von einer Person getätigt wird). Auf der Textoberfläche zeigt sich die Verwendung der direkten Rede daran, dass Emma an dieser Stelle das Pronomen „wir“ (Z. 015) und nicht wie bisher „sie“ benutzt. An diesem Punkt endet der Erzählstrang der Hausgeschichte und Emma beginnt einen neuen Strang, in dem der kleine Hund Tobi im Mittelpunkt steht (Z. 016). Es ist anzumerken, dass dieser thematische Wechsel völlig abrupt und ohne größere Pause oder sonstige Unterbrechungen im Erzählfluss stattfindet (vgl. Z. 016). Emma bedient sich in diesem Teil ihrer Erzählung zweimal hintereinander dem fiktionsunterstützenden Muster der Ereignispaare, einmal indem sie darstellt, dass der müde Tobi, den sie in ihrem Wahrnehmungsraum vor sich sieht, schlafen gehen möchte (Z. 016), zum anderen indem sie amüsiert eine typische Verhaltensweise von ihm wiedergibt (Z. 017). Im Anschluss an diese Ausführungen beendet Emma ihre Erzählung explizit mit der im Kindergarten in diesem Kontext gebräuchlichen Abschlussfloskel „zu Ende“ (Z. 018).

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass Emma im Alter von fünf Jahren weiterhin überwiegend auf Bekanntes zurückgreift, um Fiktion zu erzeugen. So nutzt sie *Alltagsroutinen* und *Ereignispaare* und integriert *Aktanten und Elemente aus ihrem Wahrnehmungsraum* in ihre Erzählung. Daneben verwendet sie aber auch die *Wiederholung von Handlungen mit Steigerung* als fiktionsunterstützendes Muster.

Ihre Erzählung wirkt insgesamt in Teilen etwas konfus, was wohl der Tatsache geschuldet ist, dass die von ihr mittels Pronomen vorgenommene Aktanteneinführung unangemessen ist und auch die entsprechenden Referenzen im Folgenden größtenteils nicht eindeutig sind.

Es ist hervorzuheben, dass Emma in der oben analysierten Phantasieerzählung ihren Zuhörern nach einer Überleitung in die Erzählsituation (Z. 003/004) eine Orientierung über die kommende Erzählung gibt (Z. 006/007) und im späteren Verlauf der Geschichte einen inhaltlichen Ausblick auf den nächsten Erzählabschnitt bietet (Z. 013). Zudem verwendet sie an zwei Stellen unterschiedliche affektive Markierungen (Z. 009 & Z. 015/016); dies geschieht in beiden Fällen im Zusammenhang mit den in der Erzählung dargestellten Konflikten, von denen (nur) einer im Sinne einer HP-Erzählung markiert ist. Auf eben diese Aspekte wird in der abschließenden Diskussion noch näher eingegangen.

Erzählförderung

Emma hat regelmäßig und stets mit großer Freude an den Erzählförderstunden teilgenommen. Im Folgenden finden sich diejenigen Geschichten aus dem Geschichtenbuch, an denen Emma aktiv partizipiert hat.

GESCHICHTE I

- 001 N: Es war einmal ein Piratenschiff auf hoher See.
002 E: Einmal ist der Pirat in einen Sturm geraten und dann ist der wieder zurückgesegelt und
003 dann war da kein Sturm mehr.
004 K2: Der Pirat wollte zum Land gehen und schlafen.
005 K3: Dann wollte er in die Sonne und dann in den Zirkus gehen und danach schlafen gehen.
006 K4: Später ist er wieder aufs Schiff und wollte losfahren. Aber das ging nicht, weil der
007 Wind von vorne kam und das Ruder abgefallen ist. Weil nachts ein Sturm kam, der das
008 Ruder abgerissen hat.
009 K5: Der Pirat repariert das Schiff. Dann ist er losgefahren und hat einen Schatz gefunden.
010 K4: Und dann ist er mit dem Schatz wieder auf das Schiff gegangen und hat den Schatz an
011 die Mannschaft verteilt.

Emma nimmt in dieser Geschichte das vorgegebene Thema *Piraten* und die von Nils als Geschichtenanfang vorgegebene Idee des Piraten auf hoher See auf und erzählt dazu in drei Propositionen eine eigene Geschichte. Sie leitet ihre Erzählung angemessen mittels „einmal“ (Z. 002) ein und auch die Einführung des Piraten durch den bestimmten Artikel (Z. 002) kann in diesem Zusammenhang als angemessen gewertet werden, da in der Gruppe bereits vorher darüber gesprochen wurde, was „der Pirat“ in seinem Leben wohl so alles erleben könnte. Emma lässt ihn „in einen Sturm geraten“ (und bedient sich damit

eindeutig einer Wortwahl, die als konzeptionell schriftlich zu werten ist (vgl. dazu Ong 1987) und sicherlich einer entsprechenden literarischen Vorlage entspringt), führt diese potentielle Gefahrensituation, die dem Skript „*Piraten*“ zuzuordnen ist, jedoch nicht weiter aus, sondern stellt wie in ihrer turn-by-turn-Erzählung als Vierjährige in zwei Schritten den – persönlichen und meteorologischen – *Ausgangszustand* wieder her (Z. 002/003).

GESCHICHTE II

PIRATENGESCHICHTE

- 001 K1: Die Piraten wollten schlafen. Und es war morgens und der Hahn krächte. Und die haben
002 noch gefrühstückt.
003 E: Und dann sind die gerudert und dann haben sie einen Schatz gefunden. Und die sind
004 dann untergetaucht.
005 K3: Und sie haben sich den Schatz geteilt und dann haben sie geschlafen, es war nachts,
006 und dann hat das Ungeheuer den ganzen Schatz geklaut und in das Schiff ein Loch
007 gemacht. Und dann ist das ganze Schiff gesunken.
008 Und als das Schiff gesunken ist, haben die Piraten das gesehen und haben noch
009 versucht, das Seeungeheuer zu fangen, aber das hat die Piraten und alles aufgefressen.
010 Und dann waren sie noch lebendig im Körper vom Seeungeheuer und haben mit ihren
011 Schwertern von innen das Ungeheuer totgemacht und ihm ins Herz gestochen und sind
012 dann aus dem Mund rausgekommen und haben ihr gesunkenes Schiff gefunden und
013 haben es repariert und sind weitergefahren.
014 E: Und die Piraten sind dann wieder zum Dorf gefahren und dann sind die ins Bett
015 gegangen und dann sind die frühmorgens wieder aufgestanden und haben gefrühstückt.
016 K4: Und dann sind sie wieder losgefahren und haben einen Schatz gefunden.

Die zweite Geschichte ist ebenfalls dem Thema *Piraten* zugeordnet und in diesem Falle durfte Emma zweimal Erzählanteile an dieser übernehmen. Ihre ersten beiden Propositionen in Zeile 003/004, die mittels „und dann“ an den vorherigen Erzählbeitrag angeschlossen werden, sind eindeutig dem fiktionsunterstützenden Muster des Skripts „*Piraten*“ zuzuordnen. Die Piraten rudern und finden einen Schatz, dieses Motiv findet sich in nahezu allen im Geschichtenbuch aufgeschriebenen Piratengeschichten wieder. Die dritte Proposition „und die sind dann untergetaucht“ (Z. 003/004) ist möglicherweise von Emma einfach an die falsche Stelle „geschoben“ wurden, da die Piraten üblicherweise zuerst nach dem Schatz tauchen, bevor sie ihn finden.

In ihrem zweiten Beitrag in Zeile 014/015 stellt sie zunächst den *Ausgangszustand* der Geschichte wieder her und markiert dies auch entsprechend (Z. 014; „und die Piraten sind dann **wieder** zum Dorf gefahren“). Anschließend lässt sie die Piraten eine ganz normale *Alltagsroutine*, in diesem Falle einen Ausschnitt aus einem Tagesablauf, durchleben,

in der sie ins Bett gehen, schlafen, früh am nächsten Morgen wieder aufstehen und frühstücken (Z. 014/015). Dieser Teil ihres Beitrags ähnelt stark dem Beginn der Geschichte (Z. 001/002), der ebenfalls einen solchen Part eines Tagesablaufs beschreibt. Man könnte daher auch dahingehend argumentieren, dass Emma an dieser Stelle bereits *eingeführte Elemente wieder aufnimmt* und sie in eigenen Worten noch einmal ausführt.

GESCHICHTE III

PIRATEN MIT GESPENSTERABENTEUERN

- 001 K1: Die Piraten wollten früh am Morgen einen Schatz finden. Und dann wollten sie einen
002 finden und haben einen gefunden, aber dafür mussten sie durch die Gespensterhöhle
003 und da hinabtauchen. Die war nämlich unter Wasser.
004 K2: Und die Piraten sind dann wieder hochgetaucht und dann sind sie wieder aufs Schiff
005 gegangen.
006 E: Und dann sind die wieder zum Dorf gefahren und danach sind sie zum Häuptling
007 gefahren zum Indianerfest und dann sind die ganz weit weggefahren nach Afrika.
008 K4: Da waren ein Drache und eine Gespensterschwebegrotte. Und dann hat der Drache
009 gegen die Grotte Feuer gespuckt.

Auch die dritte Geschichte, an der sich Emma aktiv beteiligt hat, ist dem Thema *Piraten* zugeordnet. Und auch dieses Mal stellt Emma in ihrem Beitrag, der wie in der vorherigen gemeinsamen Erzählung mittels „und dann“ an den vorangegangenen Erzählbeitrag angeschlossen wird, zunächst explizit den Ausgangszustand, nämlich dass die Piraten **wieder** in ihr Dorf zurückkehren, her (Z. 006). Anschließend greift sie auf das fiktionsunterstützende Muster der *Wiederholung von Handlungen mit Variation unter Beibehaltung der gleichen Protagonisten* zurück. So fahren die Piraten im Anschluss an die Rückkehr in ihr Dorf zunächst „zum Häuptling...zum Indianerfest“ (Z. 006/007; evtl. handelt es sich hierbei um eine Anlehnung an *Peter Pan*) und dann „ganz weit weg nach Afrika“ (Z. 007). In beiden Fällen verwendet Emma affektive Mittel („Häuptling“ und „Indianerfest“ sowie „ganz weit weg“); dies tut sie möglicherweise, um den besonderen und spannenden Charakter dieser Unternehmungen zu unterstreichen.

GESCHICHTE IV

GESPENSTERNACHT

- 001 K1: Es war einmal ein Gespenst und das war sehr gruselig. Und dann hats mal die halbe Welt
002 fast verschluckt.
003 E: Und dann war Nessie da und dann waren noch mehr Gespenster da und haben Nessie
004 gefangen. Und dann haben die Nessie totgeschossen.
005 K3: Nessie ist ins Wasser gefallen und dann taucht Nessie unter und dann blubbert das.
006 E: Und dann sind die Gespenster wieder nach Hause gegangen...
007 K1: ...und haben sich zu Hause überlegt: Wir gruseln heute die ganze Nacht!

Die letzte Geschichte im Geschichtenbuch, an der Emma aktiv mitgewirkt hat, ist dem Thema *Gespenster, Monster, Ungeheuer* zugeordnet und auch in diese Erzählung durfte sich Emma wieder mit zwei Beiträgen einbringen. Ihr erster Beitrag knüpft jedoch inhaltlich in keinsten Weise an den vorherigen Erzählbeitrag an, obwohl sie ihn an diesen mit „und dann“ anschließt, sondern wiederholt relativ genau eine Szene aus einem Gespensterbuch, das im Rahmen der Erzählförderstunden gemeinsam gelesen und besprochen wurde⁵⁵.

In ihrem zweiten Beitrag lässt sie dann die Gespenster, die Nessie erschossen haben⁵⁶, „wieder nach Hause“ gehen (Z. 006) und stellt so den ursprünglichen Ausgangszustand – jedenfalls für die Gespenster – wieder her.

Zusammengefasst greift Emma auch in den Erzählförderstunden beim Erzählen von gemeinsamen Geschichten überwiegend auf Bekanntes zurück. Dabei nutzt sie neben dem Rückgriff auf *Piratenskripts* und *Alltagsroutinen* auch die *Integration literarischer Vorlagen* und die *Wiederholung von Handlungen mit Variation*; eventuell greift sie auch vorher bereits *fremdeingeführte Elemente* wieder auf. Zudem verwendet sie in jeder der gemeinsamen Erzählungen das fiktionsunterstützende Muster der *Wiederherstellung des Ausgangszustandes*. Dieses Muster scheint jedoch in ihren Erzählbeiträgen zwei unterschiedliche Funktionen zu haben, da sie damit zum einen eine Geschichte beenden kann – sozusagen mit einem Happy End – und sie zum anderen den vorangehenden Erzählstrang beenden und der Geschichte anschließend eine neue inhaltliche Ausrichtung geben kann (vgl. dazu Geschichte III).

⁵⁵ Es handelt sich dabei um das Buch „Gespensterreise“ von Jacques Duquennoy.

⁵⁶ Nessie stellt sich in dem eigentlich lustigen Buch nur tot, diesen Teil hat Emma in ihrem Erzählbeitrag jedoch ausgelassen.

Sechsjährig

Als Sechsjährige erzählt Emma im Alter von 5;11 Jahren die folgende Geschichte⁵⁷; als zweites Kind ist Sandra anwesend und hinter der Kamera steht der Projektmitarbeiter Nils.

- 001 E: **ich will ne ANdere geschichte lieber.**
- 002 A: was willst du für ne geschichte erzähl.
- 003 E: **mit RITter und prinZESSin [und DRACHn.]**
- 004 A: <<erfreut> [ja. toll.]> (-) ist es ne AUSgedachte? ((Emma nickt)) dann
- 005 leg mal LOS.
- 006 E: **so.** (1.0) da (.) **da war=n SCHLOSS,** (2.5) ((sieht auf Astrids Notizbuch))
- 007 <<nachdrücklich> **n SCHLOSS,**>
- 008 A: <<zustimmend> m=m,> ich schreib auf ne,
- 009 E: **u=und,** (-) 'm (-) und da, (-) hatte (-) m **da war=n STEIN** davor, **.h und da war** der k' kl'
- 010 **ein kleiner drache und=n großer drache. und de' die die wolltn die prinZESSin klaun.**
- 011 (1.5) **und die SCHLAFte,** und sie (.) **und die prinzessin heißte schnö'** (-) sie (-) nein das
- 012 **schneew'** (-) u=und, (-) **die prinZEIßin heißte** (--) **dornRÖschen.**
- 013 A: <<zustimmend; ermunternd> hm hm?>
- 014 E: **und der prinz heißte** (---) **prinz Elsenherz.** ((grinst; Astrid lächelt))
- 015 .hh und (---) und dann, (1.0) <<p> und dann und dann und dann und dann was is
- 016 passiert> <<pp> was ist passiert> ((überlegt und sieht dabei zum Aquarium))
- 017 A: <<zu Sandra> schön ZUHören ne?>
- 018 E: ((überlegt und gibt dabei leise Geräusche von sich)) **und** (-) **die hattn ein AQUarium,**
- 019 (3.0) ehm (--) **und da hat der prinz das beWUNDert,** (1.0) und EIN f' (---) und (--) **und**
- 020 **EIN fisch** <<grinsend zu Astrid> **hat das fenster geküsst,**> (--) <<auf das Aquarium
- 021 zeigend> da GUCK,>
- 022 A: <<zustimmend> m=hm,> (6.0)
- 023 E: ein (-) **und EIN fisch war aufgegesn.** (---) **un=da wa** (-) **ein RIEsenfisch drin,** ((legt
- 024 sich auf den Rücken)) (3.0) **U:ND** (-) **hat=en (BE=FI=BI)=fisch aufgegesn.** (4.0)
- 025 A: und was war mit dem DRACHen?
- 026 E: der DRACHE kommt zuLETZT.
- 027 A: na okay.
- 028 E: und DANN, (-) und denn war der drache kann auch über (schüss durch). (---) und der
- 029 DRACHE:, (---) **und der drachen hat die** (--) **prinZESS-** **.h die ham schachMATT**
- 030 **geguckt,** (--) **gespielt, da GUCKte die prinzessin,** (1.0) **und denn hat die:** (--) die=hier
- 031 **prinz nach** <<mit dem Finger eine unbestimmte Richtung zeigend> **DA**> geguckt, **.h**
- 032 und denn hat=der (-) **und die prinzessin hast(e) auch schachMATT geguckt,** (-) **und**
- 033 **DENN hat die** (-) **DENN hat der** (-) **so:** (-) der (-) **DRACHE** (-) ganz (---) hier (1.0)
- 034 **ganz** (-) **LEIse** die prinZESSin geklaut das hat die prinzessin gar nicht geMERKT, (-)
- 035 **denn dreht sie sich UMgekehrt,** **.h und de:mn** (--) hat s'äh den drachn geSEHN. (.) **denn**
- 036 **hat sie HILfe gerufn.** (---) **und DENN kam der RITter,** (--) **hat AUSgetauscht gegen das**
- 037 **SCHWERT,**
- 038 A: <<zustimmend> hm=hm,>
- 039 E: und (---) öh **und die KRONE,** (-)
- 040 A: <<zustimmend> [hm=hm,]>
- 041 E: **[und denn] hat de:r pri:nz** hi:er (1.0) pri:nz hi:er (-) **die prinZESSin gekriegt.**
- 042 A: <<interessiert> m=hm?>

⁵⁷ Es ist anzumerken, dass es sich hierbei in weiten Teilen nicht um eine wirkliche Phantasieerzählung handelt, sondern eher um eine kreative Nacherzählung zweier Bilderbücher. Da Emma diese Geschichte allerdings explizit als „ausgedacht“ bestätigt (Z. 004), wird sie als Phantasieerzählung behandelt.

043 E: und ((richtet sich auf)) (1.5) und ((schaut auf Astrids Notizbuch)) (--) hast=du dir=s
044 überhaupt alles geMERKT?
045 A: ((zeigt zur Kamera)) hier da haben wir=s ja alles AUFgenomm. hm, erZÄHL ruhig
046 WEIter.
047 E: und (---) hier (---) .h hier (1.0) hier (1.3) und (---) und die KÖnigin hat (--) wo BLEIB
048 (--) wo war d' (--) wo WAR die prinzessin bloß. (1.5) wo wo is der PRINZ bloß. (1.5)
049 dacht (--) die (--) der ((Nils signalisiert, dass das Tape zu Ende ist; Emma unterbricht
050 ihre Erzählung, während ein neues Tape eingelegt wird))
051 A: emma erzählt ihre geschichte WEIter. okay.
052 E: ((liegt auf dem Rücken)) u:nd (-) hi:er (---) hier (---) hier (--) denn (-) hatte die ä=äh
053 königin (g)eWUNdert, .h hier wo die prinzessin und der prinz BLEIben und DENN
054 kam die da ANgeritten auf (--) de' (--) prin' (--) mit prin' (--) mit der prinzessin
055 angeRITten. (1.0) und DENN (-) hat=er (-) und denn (hatte/wollte) der (--) und DENN
056 ham die anderen alle (da) so geGUCKT, .hhh <<gehaucht; mit verstellter Stimme> DA
057 sie hat die KRone und das SCHWERT> .h wie hast=du das bloß HINGekriegt. (--) .h
058 sagtn die ANDren DRachen. (---) und DANNe (--) und DANNe (--) bei den HAUS
059 auf EINmal, (---) haben die (--) dann hat der drache grade gedacht (-) <<geflüstert; p>
060 soll ich vielleicht=n kind aus=m dorf (klaun)> (-) KLAUN, (---) ((sieht zu Astrid, diese
061 nickt)) und DANN (-) hat (-) und dann hat der das geMACHT, (--) und DANN (--)
062 DENN (--) war die (geßeiß') ((richtet sich auf)) (---) und DENN (---) und DANN (--)
063 war das kind bei der DRachenhöhle, (1.0) ((steht auf und beginnt herumzugehen))
064 höhle, (1.0) höhle, (1.0) <<p> höhle.> (---) und DANN, (--) haben sie: (---) und
065 DANN, (---) dann hat der geSCHLAFen, .h un jetz .h und danach (-) iss=er
066 AUFgewacht, (1.0) und DANN, (-) hat (-) <<mit verstellter Stimme> wo BIN ich hier
067 in der (-) DRACHnhöhle-> (--) ja: (-) <<p> bin ich.> und DENN, .h und dann war der
068 da (-) der kleine drache. .h und der junge und der kleine drache sind FREUNDe
069 geworden, (---) .h und da:nn (--) ha hat der ih' (-) JUNge (-) dann hat der drache und
070 der junge FEUER geSPUCKT, (---) und denn ham (-) der OPA und die MAMA und die
071 (-) OMA und der PAPA (--) geGUCKT .h h. .h hah. <<mit verstellter Stimme> die könn
072 ja beide FEUER spuckn. (-) .h woher KÖNN die das bloß>. ((stolpert beim
073 Herumgehen auf der Matratze; rennt aus dem Bild)) (2.0) und DANN (---) und DANN
074 (---) und dann (---) is de' (-) und denn (1.0) hat (-) ne mama geGUCKT, (-) ruft
075 AUFstehn KIND. (2.0) dann guckte sie (-) her (--) (hier) ((lärm mit einem
076 Feuerwehrhelm)) (---) hier (-) hier NACH, ((ist wieder im Bild; hat den Feuerwehrhelm
077 auf)) (--) aba (---) das war=n k' (-) () (-) da WAR kein kind im bett. (-) <<den
078 Helm ins Regal legend> da MUSS ich (--) da mussn wir (ja) die poliZEI (-)
079 FEUERwehr (suchn/rufn).> (-) denn ha' (-) hat die MAMA das gemacht, (-) und da:nn
080 (---) zu ENDE. (-) <<lächelnd> ENde gut ALLES gut.>

Emma soll in der obigen Erzählsituation eigentlich eine Erlebniserzählung erzählen, macht aber bereits in Zeile 001 deutlich, dass sie lieber eine „andere Geschichte“ erzählen möchte. Als die Erwachsene daraufhin nachfragt, was sie denn für eine Geschichte erzählen will, gibt sie an, dass es sich um eine Geschichte mit „Ritter“, „Prinzessin“ und „Drachen“ handelt (Z. 003). Die Nachfrage, ob es sich dabei um eine ausgedachte Geschichte handelt, bejaht Emma (Z. 004) und beginnt in Zeile 006 mit ihrer Erzählung. Wie schon im Alter von fünf Jahren in Ansätzen geschehen, stellt Emma zunächst, wenn auch diesmal wesentlich

detaillierter, ganz im Sinne von Labov & Waletzky (1973) ihren Zuhörern in Form einer Orientierung das Setting, die handelnden Personen und die grobe inhaltliche Ausrichtung ihrer Geschichte vor – in diesem Falle handelt es sich um ein Schloss mit einem großen Stein davor und einem kleinen und einem großen Drachen, die eine Prinzessin „klauen“ wollen, die schläft und Dornröschen heißt (Z. 006 bis Z. 012). Außerdem kommt in der Geschichte noch ein Prinz namens Prinz Eisenherz vor (Z. 014).

Als Emma mit dem Erzählen beginnt, spricht sie noch sehr langsam und diktiert der Erwachsenen ihren Text nahezu (Z. 006/007); dies liegt darin begründet, dass im Rahmen der vorangegangenen sprachpädagogischen Erzählförderung das Erzählte stets mitgeschrieben wurde und die Kinder nun auch in der Folge beim Geschichtenerzählen auf dieses Prozedere bestanden. Eine kurze Versicherung von Seiten der erwachsenen Interaktionspartnerin, dass sie alles mitschreiben würde – was sie allerdings nicht tat – und dass man ja sowieso die ganze Geschichte auf Video aufnehmen würde und sie daher notfalls auch hinterher noch aufschreiben könne, reichte in der Regel aus, um die Kinder dahingehend zu motivieren, wieder in normaler Redegeschwindigkeit zu sprechen.

In ihrer Orientierung beschäftigt sich Emma zunächst intensiver mit der Prinzessin. Die Einführung dieser bisher unbekanntes Prinzessin durch den bestimmten Artikel (Z. 010) kann an dieser Stelle zumindest als halbangemessen gewertet werden, da in den einschlägigen Geschichten zu Rittern, Drachen und Prinzessinnen normalerweise nur eine Prinzessin vorkommt. Die Einführung der beiden Drachen erfolgt jeweils angemessen durch den unbestimmten Artikel (Z. 010). Die Prinzessin in Emmas Geschichte schläft zu Beginn der Handlung und wird deshalb von ihr nach längerem Überlegen folgerichtig Dornröschen genannt, nachdem sie den Namen Schneewittchen oder Schneeweißchen wieder verworfen hat (Z. 011/012). Dieses Vorgehen lässt den Schluss zu, dass Emma bereits im Rahmen ihrer Orientierung auf das fiktionsunterstützende Muster der Integration literarischer Vorlagen zurückgreift; möglicherweise gilt dies auch für die beiden Drachen. Der Prinz, den sie in Zeile 014 ebenso wie die Prinzessin durch den bestimmten Artikel in ihre Geschichte einführt, entstammt ebenfalls einer literarischen Vorlage, er wird nämlich nach kurzem Nachdenken als Prinz Eisenherz bezeichnet. Emma amüsiert sich offensichtlich über diese Idee und markiert dies metakommunikativ durch ein Grinsen in Astrids Richtung (Z. 014).

An die Orientierung schließt sich eine längere Phase des Nachdenkens an, in der sich Emma intensiv damit beschäftigt, wie ihre Geschichte weitergehen soll (Z. 015/016). Sie verbalisiert dabei zunächst ihr Nachdenken, indem sie die formelhafte Weiterführung der

Geschichte „und dann“ mehrfach wiederholt und sich anschließend zweimal selber die Frage stellt „Was ist passiert?“ (Z. 015/016). Anschließend schaut sie konzentriert im Raum umher und bleibt schließlich mit ihrem Blick an dem dort befindlichen Aquarium hängen (Z. 016). Nachdem sie noch eine Weile überlegt hat, führt sie die Geschichte mit der Äußerung „die hatten ein Aquarium“ (Z. 018) weiter und integriert im Folgenden nicht nur das Aquarium als Element des Wahrnehmungsraumes in ihre Erzählung, sondern referiert beim Erzählen auch direkt auf das konkrete Verhalten eines Fisches, „der das Fenster geküsst“ hat (Z. 020), während der Prinz das Aquarium „bewundert“ (Z. 019). Unmittelbar im Anschluss daran tritt Emma kurz aus der Erzählung heraus und fordert die Erwachsene verbal („da guck“, Z. 021) und mittels Zeigegeste dazu auf, den Fisch und sein lustiges Verhalten ebenfalls anzuschauen. Diese kommt der Aufforderung nach und nach einer längeren Pause (Z. 022) erzählt Emma zunächst weiter etwas von Fischen, die sich gegenseitig auffressen (Z. 023/024), bis die erwachsene Interaktions-partnerin nach einer erneuten Pause explizit nach „dem Drachen“ aus der anfänglichen Orientierung fragt (Z. 025). Auch wenn Emma diese Nachfrage zunächst mit der Antwort „der Drache kommt zuletzt“ zurückweist (Z. 026), besinnt sie sich durch diese Äußerung offensichtlich auf das ursprüngliche Thema ihrer Geschichte und beginnt ab Zeile 028 völlig eigenständig und mit Begeisterung ihre Erzählung.

Die erste Handlung in ihrer Geschichte ist die Entführung der Prinzessin durch den Drachen (es erfolgt keine Explizierung, ob es sich dabei um den großen oder den kleinen Drachen aus der Orientierung handelt), bei der Emma in mehreren Anläufen zunächst die Situation schildert, in der sich der Prinz und die Prinzessin zum Zeitpunkt der Entführung befinden (Z. 029 bis 032). Die beiden spielen ein Spiel namens „Schachmatt“ und sind deshalb abgelenkt; der Prinz schaut nicht die Prinzessin an, sondern in eine andere Richtung – von Emma mittels entsprechender Zeigegeste und Lokaladverb demonstriert (Z. 031) – und auch die Prinzessin ist von dem Spiel so gefesselt, dass sie den Drachen „gar nicht“ bemerkt (Z. 032/034), und zwar auch dann nicht, als sie bereits „ganz leise ... geklaut“ wird (Z. 034). Ab diesem Punkt ihrer Geschichte greift Emma stark auf ein im Rahmen der Erzählförderung gelesenes Buch zurück, das „Der schüchterne Drache“⁵⁸ heißt und dem die folgenden Elemente teils wörtlich entnommen sind. Die Prinzessin bemerkt den Drachen schließlich doch, ruft um Hilfe und wird vom Ritter (bei dem es sich unter Umständen um den vorher eingeführten Prinzen handelt), gerettet (Z. 035/036). Wie in der literarischen

⁵⁸ Es handelt sich hierbei um das Bilderbuch „Der schüchterne Drache“ von Jindra Strnad und Marie J Sacré.

Vorlage tötet er den Drachen jedoch nicht, sondern tauscht mit ihm Trophäen – das „Schwert“ (Z. 037) und die „Krone“ (Z. 039) –, um seinen Triumph über den Drachen zur Schau stellen zu können. Außerdem bekommt er natürlich die Prinzessin zurück (Z. 041). An dieser Stelle, also direkt nach der Auflösung, unterbricht Emma ihre Erzählung und vergewissert sich kurz, ob sich die Erwachsene auch die ganze Geschichte gemerkt hat (Z. 43/044). Mit einem kurzen Verweis auf das Videomaterial wird Emma beruhigt und zum Weitererzählen aufgefordert (Z. 045/046). Sie kommt dieser Aufforderung prompt nach und erzählt nach kurzem Überlegen ihre Geschichte weiter, die sich immer noch stark an der obengenannten Vorlage orientiert. Im Gegensatz zu vorher benutzt Emma im Folgenden allerdings zunehmend unterschiedliche affektive Mittel und gestaltet ihre Erzählung dadurch stetig spannender.

So stellt sie ab Zeile 047 dar, wie sich die Königin sorgt, weil die Prinzessin und der Prinz verschwunden sind. Emma greift dabei auf direkte Rede zurück, um die Gedanken der Königin zu veranschaulichen (Z. 047/048), wird darin aber unterbrochen, weil Nils das Tape wechseln muss (Z. 049/050). Als sie nach einer kurzen Pause zum Weitererzählen aufgefordert wird, nimmt Emma die vorangegangene Situation wieder auf und stellt sie wesentlich gestraffter noch einmal dar, wobei sie auf die direkte Rede verzichtet und stattdessen das Verb „wundern“ verwendet, um den inneren Zustand der Königin zu beschreiben (Z. 053). Anschließend verbalisiert sie die Rückkehr der Prinzessin und des Prinzen in die Stadt; dies geschieht ebenfalls wieder sehr nahe an der Vorlage (Z. 053/054/055). Auch die folgende Passage, in der buchstäblich ein Raunen durch die Menge geht, als die Leute der Trophäen, die der Prinz an sich gebracht hat, ansichtig werden, ist fast wörtlich dem Buch entnommen (Z. 055 bis Z. 058). Emma arbeitet ebenso wie die Erwachsene beim Vorlesen an dieser Stelle mit wörtlicher Rede und verstellter Stimme und es gelingt ihr dabei ausgesprochen gut, die gewünschte Stimmung, eine Mischung aus Neid und Verwunderung, zu transportieren (Z. 056/057).

Ab Zeile 058 schwenkt Emma dann auf eine andere im Rahmen der Erzählaufnahmen vorgelesene literarische Vorlage um, nämlich auf das bei den Kindern sehr beliebte Buch „Kleiner schrecklicher Drache“ von Liebe Baeten. Die folgende Passage ihrer Erzählung ist diesem Buch in großen Teilen fast wörtlich entnommen.

Emma steigt in diesen neuen Erzählstrang ein, indem sie den Drachen, der „gerade“ an einem Haus vorbeigeht, „auf einmal“ darüber nachdenken lässt, ob er „vielleicht ein Kind aus dem Dorf klauen“ soll (Z. 058 bis Z. 060). Sie markiert somit die Situation affektiv und stellt

gleichzeitig direkt zu Beginn der Erzählhandlung eine Komplikation im Sinne einer HP-Erzählung dar. Im Anschluss an diese Äußerung schaut sie zu Astrid, die ihr bestätigend zunickt (Z. 060/061); daraufhin erzählt sie weiter und lässt den Drachen ebenso wie im Buch das geklaute Kind in die Drachenhöhle verschleppen (Z. 061 bis 063). An dieser Stelle unterbricht Emma ihre Erzählung und beginnt umherzugehen und nachzudenken, da sie sich offenbar nicht sicher ist, wie die Geschichte weitergeht (Z. 063/064). Sie wiederholt dabei mehrmals das Wort „Höhle“ und setzt die Erzählung anschließend richtig – das meint an dieser Stelle der Buchvorlage entsprechend – und flüssig fort. Bis zur Zeile 072 gibt sie nun größtenteils wörtlich den Inhalt des Buches wieder und arbeitet dabei ebenso wie die erwachsene Vorleserin bei Dialogen zwischen den Protagonisten mit wörtlicher Rede und entsprechend verstellten Stimmen. Erst als sie während ihrer sehr lebendigen (Nach)Erzählung plötzlich stolpert und in Folge dessen aus dem Bild läuft (Z. 072), löst sie sich von der Buchvorlage und erzählt ein eigenes Ende der Geschichte. Dabei thematisiert sie zunächst, wie „eine“ Mama nach ihrem Kind guckt – vielleicht handelt es sich dabei um die Mutter des Kindes, das sich mit dem Drachen angefreundet hat; dies kann jedoch nur vermutet werden und bleibt auf der Textoberfläche unklar – und dieses mittels direkter Rede zum (morgendlichen) Aufstehen auffordert (Z. 074/075). Während des Erzählens findet sie im Verkleidungsschrank des Raumes, in dem die Aufnahme entstanden ist, einen Feuerwehrhelm⁵⁹ und beginnt, mit diesem zu spielen und ihn schließlich aufzusetzen (Z. 075 bis 077). Parallel dazu stellt sie die Suche der Mutter nach ihrem Kind, das sich offensichtlich nicht im Bett befindet, szenisch und durch den Gebrauch eines Lokaladverbs eng mit dem Wahrnehmungsraum verknüpft dar (Z. 075/076, „dann guckt sie **hier** nach“). Emmas nächste Äußerung nimmt schließlich den Aspekt des Nichtvorhandenseins des Kindes auch verbal auf und markiert ihn erzählerisch deutlich als Komplikation: „**aber** da war kein Kind im Bett“ (Z. 077/078). Anschließend legt sie den Helm zurück ins Regal und lässt dabei (vermutlich) die Mutter in direkter Rede sagen, dass sie - auf der Textoberfläche zunächst durch die Verwendung des Personalpronomens „ich“, dann durch ein „wir“ expliziert (Z. 078) - aufgrund dieser Tatsache die „Polizei“ und/oder die „Feuerwehr“ rufen müsse (Z. 079) und integriert damit erneut ein Element aus dem Wahrnehmungsraum in ihre Erzählung. Genau das tut die „Mama“ dann auch und an dieser Stelle beendet Emma die Geschichte schließlich wie schon als Fünfjährige explizit mit der im Kindergarten dafür

⁵⁹ Es handelt sich dabei um einen echten Feuerwehrhelm, der den Kindern als Utensil für Rollenspiele zur Verfügung steht.

gebräuchlichen Abschlussfloskel „zu Ende“ (Z. 080); anschließend löst sie auch noch die zuvor etablierte Komplikation lächelnd mit den Worten „Ende gut, alles“ (Z. 080) auf.

Zusammengefasst ist zunächst festzuhalten, dass Emmas Phantasieerzählung in großen Teilen eher einer Nacherzählung zweier unterschiedlicher Bücher zum Thema *Ritter, Drachen und Prinzessin*⁶⁰ gleicht als einer tatsächlichen Phantasiegeschichte. In den Passagen, in denen sie sich die Handlung selber ausdenkt, zeigt sich, dass sie ihre Erzählung an verschiedenen Punkten eng mit dem Wahrnehmungsraum verknüpft und Elemente desselben in ihre Erzählung integriert (vgl. dazu zum Beispiel Z. 018; Z. 079). Außerdem greift sie auch hier auf das fiktionsunterstützende Mittel der *Integration literarischer Vorlagen* zurück. Emma nutzt also auch als Sechsjährige überwiegend Bekanntes, um Fiktion zu erzeugen.

Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass Emma ihrer Erzählung eine Orientierung voranstellt, die mit der nach längerem Überlegen folgenden Erzählung jedoch nicht in allen Aspekten zusammenpasst. Außerdem gestaltet Emma ihre Erzählung durch – ihr in Teilen vorher bereits bekannte – wörtliche Rede und andere affektive Mittel spannend und lebendig und expliziert an zwei Stellen ihrer Geschichte(n) Komplikationen im Sinne einer HP-Erzählung; eine davon löst sie am Ende der Erzählung mittels einer Floskel wieder auf und sorgt so gleichsam für ein Happy End (Z. 080). Diese Strategie ist möglicherweise mit der Verwendung des fiktionsunterstützenden Musters der Wiederherstellung des Ausgangszustandes vergleichbar.

Als letztes ist noch anzuführen, dass Emma an zwei Punkten ihrer Erzählung(en) stockt und zunächst darüber nachdenken muss, wie es im Folgenden wohl weitergeht (einmal mit ihrer selbst ausgedachten Geschichte in Z. 014/015 und einmal mit der literarischen Vorlage in Z. 063/064). Bemerkenswert daran ist vor allem die Tatsache, dass sie dieses Nachdenken förmlich nach außen trägt und in Teilen sogar explizit verbalisiert.

7.4 Luisa

Luisa ist die Zwillingschwester von Emma. Als Vierjährige, zu Beginn der Aufnahmen, ist sie ein eher schüchternes und zurückhaltendes Mädchen; dies ändert sich jedoch im Laufe des vierten Lebensjahres, sie wird zunehmend extrovertierter und nimmt mit Freude an den Aufnahmen teil.

⁶⁰ Dieses Thema wurde auch im Rahmen der Erzählförderung bearbeitet.

Vierjährig (eigenständig)

Als Vierjährige (im Alter von 4;4 Jahren) erzählt Luisa die folgende Phantasieerzählung⁶¹, außer ihr ist in der Aufnahmesituation ihre Zwillingsschwester Emma als Begleitkind anwesend.

- 001 A: super. (--) LUIsa. (--) erZÄHL mal ne geschichte mit emmas dinoSAUriern. (1.5)
002 L: (die sin) in WALD gegang; (---) zum wald GANgen, (--) und (-) zu der=hhe (1.0) (zur
003 hütten h). (1.5) denn holn die was zun ESSen, (1.3) und (-) denn gehn die nach
004 HAUSE, (---) und (.) denn fressen die das AUF, (1.0) und (.) denn (1.3) will (--) die
005 dinoSAUriers zum BETT gehn, (---) und (-) zu ENde. (-)
006 A: SUper LUIsa. (-) DAS war ja toll. (---) vielen DANK;

Das Transkript beginnt mit der einleitenden Bitte der erwachsenen Interaktionspartnerin an Luisa, eine Geschichte „mit Emmas Dinosauriern“ zu erzählen (Z. 001). Dazu ist anzumerken, dass Luisa im Vorfeld der obigen Erzählung bereits mehrfach gebeten wurde, eine ausgedachte Geschichte zu erzählen und ihr diesbezüglich auch inhaltlich mehrere Vorschläge gemacht wurden, auf die sie jedoch nicht eingegangen ist. Schließlich schlägt Emma, die bereits die ganze Zeit über mit einem Plastikdinosaurier hantiert und diesen auch weiterhin in der Hand hält, ihr vor, doch eine Geschichte mit Dinosauriern zu erzählen.

Luisa beginnt ihre Geschichte mit einer Aktanteneinführung mittels Pronomen (Z. 002, „die“), die an dieser Stelle jedoch als angemessen gewertet werden kann, da sie sich damit unmittelbar auf die vorherige Äußerung der Erwachsenen, „Emmas Dinosaurier“ (Z. 001) bezieht und so eine entsprechende eindeutige Referenz herstellt. Ihre Dinosaurier sind zunächst in den Wald und dort höchstwahrscheinlich zu (ihrer) Hütte gegangen (Z. 002/003), anschließend holen sie „was zum Essen“, gehen „nach Hause“ und „fressen“ das Essen auf (Z. 003/004), bevor sie schließlich ins „Bett gehen“ wollen (Z. 004/005). Luisa greift beim Erzählen als Vierjährige also vorrangig auf das fiktionsunterstützende Muster der Alltagsroutinen zurück, indem sie ihre Protagonisten typische Ereignisse eines Tagesablaufes durchleben lässt. Dabei antizipiert sie jedoch auch deren Besonderheiten, da sie die Dinosaurier zum Beispiel nicht etwas essen, sondern etwas „fressen“ lässt (Z. 004). Es fällt auf, dass Luisa zwischen den einzelnen Propositionen jeweils längere Pausen macht, was den Schluss nahelegt, dass sie an diesen Stellen über den Fortgang ihrer Erzählung nachdenkt, also unter Umständen nicht von Anfang an die Orientierung der Geschichte an

⁶¹ Sie hat im selben Alter auch noch eine turn-by-turn-Erzählung produziert (vgl. dazu Anhang 2, Transkript 16); da sie dort aber nicht selber erzählt, sondern nur Äußerungen wiederholt, die Emma ihr zuflüstert, wird diese Erzählung hier nicht weiter berücksichtigt.

einem typischen Tagesablauf im Kopf hat. Schließlich beendet sie ihre Geschichte explizit mit der üblichen Floskel „zu Ende“ (Z. 005).

Zusammengefasst nutzt Luisa im Alter von vier Jahren beim Erzählen ausschließlich Bekanntes, um Fiktion zu erzeugen; sie bedient sich dabei zum einen des fiktionsunterstützenden Musters der *Alltagsroutinen* und zum anderen der *Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation*⁶².

Es ist noch festzuhalten, dass sie ihre Geschichte im Gegensatz zu den bisher analysierten turn-by-turn-Erzählungen von Markus und Emma als Vierjährige gänzlich eigenständig produziert, das heißt, ohne während des Erzählprozesses auf die Unterstützung der erwachsenen Interaktionspartnerin zurückzugreifen.

Fünffährig

Als Fünffährige (im Alter von 5;1 Jahren) erzählt Luisa die folgende Geschichte; als zweites Kind ist Sandra anwesend, die während der ganzen Erzählung unter eine Decke für sich alleine „Gespenst“ spielt.

- 001 A: möchtest du noch was erZÄHLN?
002 L: ija: ((legt sich vor das Mikrofon))
003 A: dann MACH jetzt sonst nehm ich [das mit.]
004 L: [ein indi]JAna war ma .h hier und denn .h hat er
005 mich .h runter unter=m MEER geschubst und denn hat .h PAPA mich .h h .h wieder
006 AUFgefang und denn .h hh (1.2) hat (.) PAPA mich (-- äm hier gerettet und OMA:, .h
007 und Oma wa da TOT. (-- und de=enn (-- war die Fische draußn und ham mich
008 geREttet, .hh und DE:NN hat (.) ham die fische .h ihn RUNtergeschub.hh (-) und
009 <<ganz nah am Mikro; len> de:nn ham die fische> .h (-) ihn ((stützt nachdenklich den
010 Kopf auf)) (1.0) hier (.) 'ä:m h .h hier äm (-) MICH (.) und denn .h HAM ((setzt sich
011 auf, nimmt das Mikro in die Hand)) (-) die mich geschubs und denn .h hab=m (-) hat
012 (.) AStrid mich geREttet, und DENN .h ((dreht sich zu Sandra um)) <<p> erzählst=u
013 mir was> ((zieht an Sandras Decke))
014 S: ((hat Luisa nicht bemerkt)) HIER (.) IS (.) den (.) REI:N.
015 L: .h und DENN (-) hat (-- ICH (.) DENN (.) den geSPENST ge(.)HAUT .h und DENN
016 (-- <<mit "böser" Stimme> hab ich ihn AUFgefressn mit meiner .h (-) !BÖ!ser (.)
017 ZÄHne.> .h und DANN war da ((zeigt auf ihre Zähne)) (-- ich HATte dann (-) da war
018 ein vampIR und ich war ein vampir geBISSEN (-) .hh und DANN war=n meine
019 GANzn faMILIE ge!BISS!en worden. ((ein Kind betritt den Raum und stört die
020 Aufnahme))

⁶² An dieser Stelle könnte man einwenden, dass sie die Dinosaurier nicht als Element der vorherigen Sprechsituation wieder aufnimmt, sondern den Plastikdinosaurier, den ihre Schwester in der Hand hält, als Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum in ihre Erzählung integriert. Da sie sich jedoch von Anfang an verbal referentiell auf die unmittelbar vorher getätigte entsprechende Äußerung der Erwachsenen, also die Dinosaurier im Plural, bezieht und während des Erzählens den Plastikdinosaurier nicht anschaut, liegt die Vermutung nahe, dass sie tatsächlich ein zuvor fremdeingeführtes Element in ihrer Erzählung wieder aufnimmt.

Das Transkript beginnt mit der direkten Frage der Erwachsenen an Luisa, ob sie noch etwas erzählen möchte. Als Luisa dieses bejaht, wird sie dazu aufgefordert, unmittelbar mit dem Erzählen zu beginnen, da sonst die Aufnahmesituation beendet würde⁶³. Im Folgenden legt Luisa sich hin und erzählt ihre Geschichte direkt ins Mikrofon (Z. 002).

Sie beginnt ihre Erzählung mit einer angemessenen Aktanteneinführung, dabei verwendet sie den unbestimmten Artikel, um ihren ersten Protagonisten, einen Indianer, in der Geschichte zu etablieren (Z. 004). Sie verknüpft diese erste Proposition durch die Verwendung eines Lokaladverbs unmittelbar mit dem Wahrnehmungsraum der aktuellen Sprechhandlungssituation (Z. 004, „ein Indianer war mal **hier**“) und führt sich anschließend selbst mittels Personalpronomen als Protagonistin in die Geschichte ein (Z. 004/005). Inhaltlich beginnt ihre Erzählung dramatisch, denn der Indianer schubst sie, Luisa, „runter unter“ das Meer (Z. 004/005); sie wird von ihrem „Papa“ aufgefangen und gerettet (Z. 005/006), überlebt also, wohingegen ihre Oma „da tot“ ist (Z. 007). Es wird allerdings nicht klar, wie oder woran sie gestorben ist und diese Frage wird auch im weiteren Verlauf der Geschichte nicht mehr thematisiert. Bei dem „Meer“ handelt es sich aller Wahrscheinlichkeit nach um das im Raum befindliche Aquarium, das Luisa als Element des Wahrnehmungsraumes inhaltlich funktional in ihre Geschichte integriert. Diese Vermutung wird von der folgenden Proposition weiter gestützt, denn nun sind „die Fische draußen“ und retten Luisa erneut (Z. 007/008). Die Fische sind eindeutig Aktanten, die Luisa ihrem unmittelbaren Wahrnehmungsraum – dem Aquarium – entnommen und in ihre Erzählung integriert hat; damit sie diese jedoch so handeln lassen kann, wie sie es möchte, müssen sie sich außerhalb des Aquariums befinden. Dies stellt sie dadurch sicher, dass sie verbal verfügt, dass die Fische nun „draußen“ sind; eine lokale Bestimmung, die sich erneut unmittelbar auf ihren Wahrnehmungsraum bezieht und noch einmal verdeutlicht, dass sie tatsächlich auf die Fische aus dem Aquarium referiert. Luisa greift hier außerdem auf das fiktionsunterstützende Muster der Wiederholung der gleichen Handlung mit unterschiedlichen Protagonisten zurück, da die Fische – ebenso wie vorher ihr Vater – sie, Luisa, retten (Z. 006 und Z. 007/008). Anschließend gehen die Fische allerdings noch einen Schritt weiter, denn nun schubsen sie ihrerseits jemanden runter und zwar „ihn“, wobei hier auf Grund der nicht eindeutigen Referenz des Pronomens nicht klar wird, ob es sich dabei um Luisas Vater oder den Indianer handelt (Z. 008). Auch hier nutzt Luisa also wieder das fiktionsunterstützende Muster der Wiederholung der gleichen Handlung mit

⁶³ Luisa und Sandra haben vorher die ganze Zeit herumgealbert, statt zu erzählen, so dass die Erwachsene die Aufnahmesituation kurz vorher bereits abbrechen wollte.

unterschiedlichen Protagonisten, indem sie nun die Fische eine Handlung ausführen lässt, die in Zeile 004/005 der Indianer ebenfalls begangen hat, wobei das Objekt dieser Handlung (Luisa/Indianer oder Vater) in diesem Falle wechselt. Luisas nächste Proposition hingegen nimmt nach längerem Nachdenken (Z. 009/010) die anfängliche Handlung des Indianers noch einmal ganz genau wieder auf und so schubsen die Fische nun sie selber, Luisa; diesmal rettet Astrid sie (Z. 009 bis Z. 012). Es handelt sich somit auch hier wieder um das fiktionsunterstützende Muster der Wiederholung der gleichen Handlung mit unterschiedlichen Protagonisten, außerdem integriert sie mit „Astrid“ erneut eine Aktantin aus ihrem Wahrnehmungsraum in die Erzählung. Anschließend ist Luisas Geschichte offensichtlich zunächst beendet, denn sie dreht sich zu Sandra um, die immer noch unter einer Decke „Gespenst“ spielt und bittet sie, nun ihr, Luisa, etwas zu erzählen (Z. 012/013). Als Sandra darauf jedoch nicht reagiert, sondern weiter in ihrer Spielwelt verharrt (Z. 014), fährt Luisa von sich aus mit dem Erzählen fort (Z. 015). Es handelt sich bei dieser Fortführung um einen neuen Erzählstrang, auch wenn Luisa ihn mit „und dann“ linear an ihre vorangegangene Erzählung anschließt (Z. 015). Dieses Mal ist sie selber (Z. 015, „ich“) die aktiv handelnde Person, die das „Gespenst“ – vermutlich integriert sie hier die Gespenst spielende Sandra in ihre Geschichte, zumal sie den bestimmten Artikel zur Einführung wählt – zunächst „haut“ und anschließend mit ihren „bösen Zähnen“ auffrisst (Z. 015/016/017). Luisa greift dabei auf das fiktionsunterstützende Muster der Wiederholung von Handlungen mit Steigerung zurück und nutzt zusätzlich affektive Mittel, um diese Steigerung noch weiter zu unterstreichen. So verstellt sie zum einen die Stimme, so dass sie sich böse und gefährlich anhört (Z. 016), zum anderen benutzt sie ein entsprechend konnotiertes Verb, um die Handlung möglichst dramatisch zu beschreiben (Z. 016, „aufgefressen“) sowie ein ebenso konnotiertes Adjektiv (Z. 016/017, „böse Zähne“). Außerdem hebt sie genau diese beiden Worte auch noch durch eine besonders starke Betonung hervor (Z. 016). Die Idee der bösen Zähne nimmt sie im weiteren Verlauf der Geschichte wieder auf; zuerst, indem sie zum Weitererzählen ansetzt und dabei mittels Lokaladverb und Zeigegeste auf ihre eigenen Zähne verweist (Z. 017), anschließend, indem sie einen „Vampir“ (Z. 018) angemessen in ihre Erzählung einführt, der zuerst sie und dann ihre ganze Familie beißt (Z. 018/019). Auch hier bedient sich Luisa also wieder des fiktionsunterstützenden Musters der Wiederholung von Handlungen mit Steigerung und genau wie vorher markiert sie auch in diesem Falle die Steigerung affektiv durch eine besonders herausgehobene Betonung der entsprechenden Passage (Z. 018/019). An dieser

Stelle bricht die Erzählung ab, weil ein Kind den Raum betritt und die Aufnahme stört (Z. 019/020).

Zusammengefasst produziert Luisa als Fünfjährige zwei Erzählungen, die sie jedoch als eine geschlossene Erzählung präsentiert. Sie greift dabei einerseits auf die fiktionsunterstützenden Muster der *Integration von Aktanten und Elementen aus dem Wahrnehmungsraum* in ihre Geschichte zurück und bindet ihre Erzählung darüber hinaus durch die Verwendung von Lokaladverbien und entsprechenden Zeigegesten zusätzlich an den Wahrnehmungsraum der aktuellen Sprechhandlungssituation, andererseits bedient sie sich beim Erzählen auch des fiktionsunterstützenden Musters der *Handlungsfolgen*. Dabei ist auffällig, dass sie im ersten Erzählstrang durchgängig die *Wiederholung der gleichen Handlung mit unterschiedlichen Protagonisten* nutzt, während sie im zweiten Erzählstrang ausschließlich auf die *Wiederholung von Handlungen mit Steigerung* zurückgreift und die entsprechend gesteigerten Handlungen ergänzend mit affektiven Mitteln dramatisiert.

Erzählförderung

Luisa hat regelmäßig an den Erzählförderstunden teilgenommen. Ebenso wie Sandra war sie in der Gruppensituation schnell abgelenkt und mit anderen Sachen beschäftigt. Es gibt im ganzen Geschichtenbuch nur eine aufgeschriebene Geschichte, an der Luisa aktiv beteiligt war.

- 001 K1: Tony und Astrid waren im Gefängnis. Dann kamen Luisa und Sandra. Aber das
002 Doofe daran war, dass der Drache schon da war. Und dann kommt ein Mann und
003 der ermordet die alle, nur nicht den Drachen, denn das ist sein Haustier.
004 L: Und dann kam eine Hexe und dann hat sie den Mann totgemacht und dann war
005 der Drache da und dann war der Drache tot, weil der in einen kleinen Frosch verhext
006 war.
007 K3: Und dann kam ein Zauberer und hat die Hexe totgemacht. Und dann hat der Zauberer
008 überall Feuer gemacht.
009 K4: Dann kamen ein Frosch und eine Hexe und noch ein anderer Drache und die Hexe hat
010 ihn verhext.

Luisa schließt ihren Beitrag mittels „und dann“ an den vorherigen Erzählbeitrag an und bezieht sich im Folgenden kongruent auf diesen, so dass es sich hier um eine wirkliche Weitererzählung der Geschichte handelt. Sie führt zunächst eine neue Aktantin, „eine Hexe“ (Z. 004), angemessen in die Erzählung ein und lässt diese dann „den Mann“ töten (Z. 004), der im vorherigen Erzählbeitrag alle Beteiligten mit Ausnahme des Drachens ermordet hat. Anschließend taucht auch der besagte Drache wieder auf (Z. 005) und ist

nun auch „tot“ (Z. 005), weil er von der Hexe in einen „kleinen Frosch verhext“ wird (Z. 005/006).

Luisa nimmt beim Weitererzählen also das zuvor eingeführte Motiv des Tötens wieder auf und greift dabei einmal auf das fiktionsunterstützende Muster der *Wiederholung der gleichen Handlung mit unterschiedlichen Protagonisten* zurück (Z. 004) und einmal auf die *Wiederholung von Handlungen mit Variation unter Beibehaltung der gleichen Protagonisten*, denn es ist die Hexe, die nach dem Mann auch noch seinen Drachen tötet, indem sie ihn in einen Frosch verwandelt (Z. 005/006).

Sechsjährig

Als Sechsjährige (im Alter von 5;11 Jahren) erzählt Luisa die folgende Geschichte; als zweites Kind ist ihre etwa gleichaltrige Freundin Lotte anwesend. Hinter der Kamera steht Nils und Luisa hält bereits zu Beginn der Aufnahme die Handpuppe *Tony* in der Hand.

- 001 A: möchte einer von euch nochmal schnell ein aufregendes erLEBnis was ihr [SEL]
002 L: [JA]
003 Lu: [JA]
004 L: ich ich (-) ich ich
005 ((beide Kinder melden sich, Luisa streckt Tony in die Luft))
006 Lu: **TOny darf mal.**
007 A: erst darf TOny dann darf LOTte.
008 Lu: **und DENN darf ICH.**
009 A: genau.
010 L: und=DENN spielen wir aber verSTECKn.
011 A: richtig. [okay WER erzählt jetzt] zuerst luISA?
012 Lu: **[ALSO] (--)** TONY
013 A: TONY okay
014 L: und dann ICH, [und DANN luisa]
015 Lu: **[und=dann ich]**
016 A: also schieß LOS tony.
017 Lu: MH (--) **ALSo. Oder darf ICH erzähln was ich ge GEBURTStag krieg.**
018 A: NE: ihr sollt ja ein spannendes ERLEBnis erzähln tony.
019 Lu: **na gut** ((erzählt im Folgenden als Tony)) **ich hatTE geBURTSTAG. und denn (-) und**
020 **DENN kam LOTTE und luIsa zu mir, und denn hab ich,**
021 L: ((unterbricht sie)) WAS hast du denn von den [beiden bekOMM?]
022 A: [ne: jetzt lass erstmal] erZÄHLN ()
023 Lu: mh (5.5) ((überlegt und geht auf der Matratze hin und her)) **ich hatte denn von luisa**
024 **und LOTte ein (--)** ein COMPOTer schenk gekRIEGT, (-) von lotte hab ich ein
025 **roPOTer geschenkt gekriegt, (--)** den roPOTER der LEsen kann und wie MICH sieht
026 **der aus, und denn hab ich von lo von LUISA was GANZ GANZ beSONderes gekriegt**
027 **was HAMMER besonderes was ich mir IMMA gewünscht hab.**
028 **SYLVESTAKNALLA, (---)** die durft=ich KNALLN. die durft=ich KNALLN an mein
029 **geburtstag. DIE hab ich mir schon IMMA gewünscht zu mein geBURTStag.** ((bewegt
030 dazu den Mund von Tony))

031 A: DAS ist ja SUpEr tony. (---) UND was ist da NOCH passiert?
 032 Lu: UND denn kann AStrid und NILS haben mir was ganz (-) SCHROTThaufen gekriegt
 033 ((steht auf und läuft herum)) ich hab von NILS und AStrid ein SCHROTThaufen
 034 gekriegt. den hab ich in MÜLL ((lacht)) (---) und meine MAMi,
 035 L: und was hat AStrid dir geschenkt?
 036 Lu: AUCH mit nils=n SCHROTThaufen. und von meine MAMI hab ich AUCH was
 037 gekriegt, auch=n sch auch=n <<auf das im Raum befindliche Aquarium schauend>
 038 FISCHschrotthaufen.> DAS ich mir (nicht) gewünscht hab. NUR von LOTTE und
 039 EMMA hab ich mir da von LOTTE und LUISA hab ich mir das behalten. DAS war
 040 am SCHÖNSten.

Das Transkript beginnt mit einer kurzen Diskussion darüber, wer „nochmal schnell ein aufregendes Erlebnis“ erzählen möchte (Z. 001). Dazu ist anzumerken, dass Luisa und Lotte an diesem Tag bereits einige Zeit lang aufgenommen wurden und in einem regelrechten Erzählrausch sind. Beide Mädchen melden sich und möchten unbedingt die abschließende Geschichte erzählen (Z. 002 bis Z. 005); Luisa streckt zusätzlich noch *Tony* in die Luft und führt an, dass *Tony* jetzt auch „mal“ darf (Z. 006). Unter Umständen versucht Luisa sich auf diese Art und Weise das Rederecht zu sichern, damit sie und nicht Lotte noch eine Geschichte erzählen darf. Die Erwachsene reagiert dann auch entsprechend positiv auf ihre Äußerung, indem sie bestimmt, dass zuerst *Tony* und anschließend Lotte erzählen darf (Z. 007); daraufhin wirft Luisa ein, dass sie danach auch noch an der Reihe sei und bekommt dies von der erwachsenen Interaktionspartnerin bestätigt (Z. 008/009).

Nachdem sich Lotte vergewissert hat, dass im Anschluss an das Erzählen so wie nach jeder Aufnahme noch eine Runde Verstecken gespielt wird (Z. 010), richtet die Erwachsene das Wort an Luisa, damit diese mit ihrer Erzählung beginnt, aber Luisa verweist auf „*Tony*“ (Z. 012) und die beiden Mädchen wiederholen noch einmal die vorher besprochene Erzählreihenfolge (Z. 014/015). Daraufhin wendet sich die erwachsene Interaktionspartnerin an *Tony* und bittet ihn, mit dem Erzählen zu beginnen (Z. 016). An dieser Stelle versucht Luisa, die kurz zuvor noch darauf beharrt hat, dass zuerst *Tony* und nicht sie erzählen soll, das Rederecht nun doch für sich zu beanspruchen und fragt explizit nach, ob es nicht doch möglich wäre, dass sie zuerst davon erzählt, was sie zum Geburtstag bekommt oder bekommen hat (Z. 017, „**oder** darf ich erzählen...“). Dies wird aus ihrer Äußerung nicht ganz deutlich und wohl auch deshalb weist die Erwachsene sie mit den Worten „nee, ihr sollt ja ein spannendes Erlebnis erzählen“ (Z. 018) zurück. Daraufhin beginnt Luisa in der ich-Perspektive, die sie die ganze Erzählung über aufrechterhält, als *Tony* zu erzählen und wählt als Thema der Geschichte seinen Geburtstag (Z. 019). Nach der einführenden Etablierung

dieses Themas kommt sie zur Aufzählung seiner Geburtstagsgäste, bei denen es sich um Lotte und Luisa handelt (Z. 020). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass Luisa, die ja aus *Tonys* Perspektive erzählt, sich selber – also ihr wirkliches Ich, Luisa – nominal in die Geschichte einführt und diese Perspektive auch die gesamte Erzählung hinweg durchhält.

Bevor sie ihren nächsten Satz „und denn hab ich“ (Z. 020) zu Ende führen kann, wird sie von Lotte unterbrochen und gefragt, was sie – also *Tony*, denn auch Lotte hat nun diese Perspektive eingenommen – von „den beiden“ anwesenden Mädchen zum Geburtstag bekommen habe (Z. 021). Die Erwachsene unterbricht Lotte zwar nun ihrerseits und bittet sie, erstmal *Tony/Luisa* erzählen zu lassen, aber Luisa geht als *Tony* trotzdem auf die gestellte Frage ein und beginnt darüber nachzudenken (Z. 023). Nach einer langen Pause von über fünf Sekunden, während der Luisa hin- und hergeht und offensichtlich überlegt, was sie antworten soll, lässt sie schließlich *Tony* weitersprechen. Er erzählt zunächst, dass er von beiden Mädchen einen Computer geschenkt bekommen habe (Z. 023/024); anschließend ergänzt er, dass er von Lotte zusätzlich einen Roboter bekommen habe, „der lesen kann“ und aussieht wie er selber (Z. 024 bis Z. 026). Von Luisa habe er allerdings etwas „ganz ganz Besonderes“ gekriegt, etwas „hammer Besonderes“, was er sich „immer gewünscht“ habe, nämlich „Sylvesterknaller“, die er an seinem Geburtstag knallen durfte (Z. 26 bis Z. 029). Luisa überlädt an dieser Stelle *Tonys* Freude über das Geschenk, das er von ihr, Luisa, bekommen hat, gleichsam mit affektiven Mitteln und lässt ihn abschließend zur Bekräftigung seiner Begeisterung noch einmal sagen: „Die habe ich mir schon immer gewünscht zu meinem Geburtstag!“ (Z. 029). Während der letzten Passage bewegt sie zudem *Tonys* Mund, so, als ob er wirklich selber sprechen würde (Z. 029/030).

Die erwachsene Interaktionspartnerin lobt Luisa/*Tony* daraufhin – sie spricht Luisa weiterhin als *Tony* an – und animiert sie mit einer offenen Frage (Z. 031, „und was ist da noch passiert?“) zum Weitererzählen. Daraufhin erzählt Luisa als *Tony* die Geschichte weiter und führt als neue Geburtstagsgäste die anwesenden Erwachsenen Astrid und Nils ein (Z. 032), von denen er, *Tony*, allerdings einen „Schrotthaufen“ bekommen hätte, den er in den „Müll“ geworfen habe (Z. 032 bis Z. 034). Luisa entwickelt hier einen starken inhaltlichen Kontrast zwischen den tollen Geschenken, die *Tony* von ihr und Lotte bekommen hat und dem Schrott, den Astrid und Nils ihm geschenkt haben. Sie selber amüsiert sich sichtlich über diese Tatsache (sie lacht in Z. 034, nachdem sie den „Müll“ erwähnt hat) und auch Lotte spielt begeistert mit. Bevor Luisa als *Tony* den nächsten Satz, der von *Tonys* „Mami“ handelt (Z. 034), beenden kann, fragt Lotte nach, was er denn von Astrid bekommen habe

(Z. 035). Daraufhin weist Luisa noch einmal auf den „Schrotthaufen“ hin, den er zusammen mit Nils von Astrid geschenkt bekommen hat, bevor sie ihre vorherige Äußerung wieder aufnimmt und als *Tony* erzählt, dass er von seiner Mami ebenfalls etwas bekommen habe und zwar, als Steigerung des Ganzen, einen „Fischschrotthaufen“. Dabei schaut sie auf das im Raum befindliche Aquarium (Z. 037). Sie betont als *Tony*, dass sie sich diesen „Fischschrotthaufen“ nicht gewünscht habe und „nur“ die Geschenke von Lotte und Luisa⁶⁴ behalten habe, da diese „am schönsten“ seien (Z. 038 bis Z. 040).

Zusammengefasst erzählt Luisa als Sechsjährige eine Phantasieerzählung, die sie durchgängig aus der Perspektive einer anderen Person, nämlich der Handpuppe *Tony* schildert. Sie greift dabei auf die fiktionsunterstützenden Muster der *Integration von Aktanten und Elementen aus dem Wahrnehmungsraum* in die Geschichte zurück und nutzt darüber hinaus die *Wiederholung von Handlungen mit Steigerung* (Z. 032 und Z. 38).

Besonders auffällig ist der Kontrast, den Luisa in ihrer Erzählung zwischen herbeigesehnten und unerwünschten Geschenken – und damit zwischen den Geschenken der anwesenden Kinder und Erwachsenen – aufmacht und den sie mit affektiven Mitteln noch verschärft; ein Aspekt, der ihr auch viel Aufmerksamkeit und Amüsement von Seiten ihrer Zuhörer einbringt. Auch wenn es sich bei Luisas Geschichte nicht um eine HP-Erzählung handelt, so schafft sie es doch, während des Erzählens inhaltlich Spannung zu erzeugen und Überraschungsmomente zu kreieren – ein Aspekt, der in der abschließenden Diskussion noch einmal aufgenommen wird.

7.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zunächst festzuhalten, dass die vier im Vorstehenden qualitativ untersuchten Kinder nicht nur wie erwartet individuelle Verläufe im Hinblick auf die Entwicklung der Fiktionserzeugung in ihren Phantasieerzählungen über die Zeit hinweg zeigen, sondern dass sie mitunter offensichtlich auch individuelle Präferenzen für bestimmte fiktionsunterstützende Muster unabhängig von der untersuchten Altersgruppe aufweisen.

Markus greift beim Erzählen seiner turn-by-turn-Erzählung im Alter von 4;1 Jahren zur Fiktionserzeugung ausschließlich auf *Ereignispaare* und die abschließende *Wiederherstellung des Ausgangszustandes* zurück. Im Rahmen der Erzählförderung nutzt er die *Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation* und die *Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten* zur Erzeugung von Fiktion. Als

⁶⁴ Hier vertut sie sich einmal und nennt stattdessen den Namen ihrer Zwillingsschwester, korrigiert dies aber schnell wieder (Zeile 039).

Sechsjähriger produziert er eine relativ lange Reihenerzählung und verwendet dabei überwiegend unterschiedliche Typen von *Handlungsfolgen*; zusätzlich integriert er durchgängig *Aktanten und Elemente aus seinem Wahrnehmungsraum* in die Erzählung.

Sandra hingegen verknüpft ihre Erzählungen in allen untersuchten Altersstufen mittels *Lokaladverbien* und entsprechenden *Zeigegesten* eng und unmittelbar mit dem Wahrnehmungsraum der jeweiligen aktuellen Sprechhandlungssituation. Zusätzlich integriert sie durchgängig *Aktanten und Elemente aus dem Wahrnehmungsraum* in ihre Geschichten. Außerdem ist es für ihre Einzelerzählungen im Alter von fünf und sechs Jahren charakteristisch, dass sie im Sinne einer Reihenerzählung *Handlungen aneinanderhängt und diese auf unterschiedliche Art und Weise variiert*; zudem unterstützt und veranschaulicht sie die solchermaßen verbal präsentierten Handlungen häufig *gestisch* und *lautmalerisch*. Im Rahmen der Erzählförderung greift sie ebenfalls auf das fiktionsunterstützende Muster der Handlungsfolgen, namentlich die *Wiederholung von Handlungen mit Variation unter Beibehaltung der gleichen Protagonisten* sowie auf die Kategorie der *Ereignispaare* zurück.

Auch Emma zeigt eine Präferenz für bestimmte fiktionsunterstützende Muster über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg. So greift sie in nahezu allen ihren Erzählungen⁶⁵ auf das fiktionsunterstützende Muster der *Wiederherstellung des Ausgangszustandes* zurück und markiert dieses zudem überwiegend mittels „wieder“ explizit auf der Textoberfläche. Als Vierjährige nutzt sie dieses Muster zur Beendigung ihrer Geschichte. Als Fünfjährige findet sich diese Art der Verwendung im Rahmen der Erzählförderung ebenfalls; zusätzlich greift sie aber in einem Fall offensichtlich auch deshalb auf die Wiederherstellung des Ausgangszustandes zurück, um den vorangegangenen Erzählstrang zu beenden und der gemeinsamen Geschichte im Folgenden eine neue inhaltliche Ausrichtung zu geben (vgl. dazu Erzählförderung, Geschichte III). In der Geschichte, die Emma im Alter von sechs Jahren erzählt, nutzt sie das fiktionsunterstützende Muster der Wiederherstellung des Ausgangszustandes, um eine von ihr zuvor selbst inszenierte Komplikation im Handlungsverlauf aufzulösen und verbalisiert dieses auch explizit. Emma greift in ihren Erzählungen außerdem des Öfteren auf die *Integration literarischer Elemente* zurück; dies tut sie sowohl im Rahmen der Erzählförderung, als sie Elemente aus dem Bilderbuch „Gespensterreise“ in ihre Nessie-Erzählung integriert (vgl. dazu Erzählförderung, Geschichte IV) als auch als Sechsjährige. In dem Alter gleicht ihre Phantasieerzählung allerdings eher

⁶⁵ Die einzige Ausnahme bildet hier die Phantasieerzählung, die sie als Fünfjährige beim Einzelerzählen produziert hat.

einer Nacherzählung zweier Drachenbilderbücher, die sie eingebettet in Anteile einer ausgedachten Geschichte miteinander verknüpft und teils wörtlich wiedergibt. Es ist noch anzumerken, dass Emma beim Einzelerzählen ebenso wie die anderen untersuchten Kinder durchgängig *Aktanten und Elemente des Wahrnehmungsraumes* in ihre Geschichten integriert, um Fiktion zu erzeugen. Zusätzlich nutzt sie beim gemeinsamen Erzählen die fiktionsunterstützenden Muster von *Alltagsroutinen* und *Piratenskripts* sowie die *Wiederholung von Handlungen mit Variation*.

Luisa, die Zwillingsschwester von Emma, greift beim Erzählen ihrer Phantasiegeschichten ebenso wie Markus nicht bevorzugt auf ein oder zwei bestimmte fiktionsunterstützende Muster zurück, sondern nutzt über den Untersuchungszeitraum hinweg jeweils unterschiedliche dieser Muster. So verwendet sie als Vierjährige vorrangig *Alltagsroutinen*, um Fiktion zu erzeugen, außerdem nimmt sie ein *Element der vorherigen Sprechsituation* wieder auf. Im Alter von 5;1 Jahren integriert sie verschiedene *Aktanten und Elemente aus dem Wahrnehmungsraum* in ihre Erzählung und verknüpft sie durch den Gebrauch von *Lokaladverbien* und entsprechenden *Zeigegesten* zusätzlich mit diesem. Außerdem greift sie auf das fiktionsunterstützende Muster unterschiedlicher *Handlungsfolgen* zurück. Im Rahmen der Erzählförderung nutzt sie ebenfalls und diesmal ausschließlich Handlungsfolgen, um Fiktion zu erzeugen, namentlich die *Wiederholung der gleichen Handlung mit unterschiedlichen Protagonisten* sowie die *Wiederholung von Handlungen mit Variation unter Beibehaltung der gleichen Protagonisten*. Als Sechsjährige schließlich integriert Luisa erneut *Aktanten und Elemente aus ihrem Wahrnehmungsraum* in die Erzählung, darüber hinaus nutzt sie wie bereits als Fünfjährige das Muster der *Wiederholung von Handlungen mit Steigerung*, um Fiktion zu erzeugen.

Die vorangehende Zusammenfassung hat gezeigt, wie individuell sich die Entwicklung des Gebrauchs fiktionsunterstützender Muster in den Phantasieerzählungen der vier untersuchten Beispielkinder zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr darstellt. Es lassen sich diesbezüglich jedoch auch einige Gemeinsamkeiten festhalten. So zeigt sich bei allen Kindern eine deutliche Zunahme der Länge ihrer Geschichten über die Zeit hinweg. Diese Veränderung hat ihre Ursache neben der Entwicklung der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (vgl. dazu Kapitel 2.1.2.1 & Kapitel 8) wohl auch in einer deutlich steigenden Lust am Fabulieren. Damit verbunden ist ein Phänomen, das ebenfalls bei allen vier Beispielkindern auftritt, nämlich die Hinwendung zum Zuhörer ab dem zweiten Untersuchungszeitpunkt, also ab dem fünften Lebensjahr. Während die untersuchten Kinder

im Alter von vier Jahren ausschließlich für sich selber erzählt haben, das heißt in keinerlei weitergehende Interaktion mit ihren Zuhörern getreten sind, binden die Fünfjährigen die in der Erzählsituation anwesenden Personen häufig als Aktanten aus dem Wahrnehmungsraum in ihre Geschichten mit ein, reagieren auf Lachen und andere emotionale Reaktionen aus dem „Publikum“, wenn sie lustige oder spannende/gefährliche Inhalte thematisieren und nehmen diese Handlungen in solchen Fällen auch gerne wieder auf, um sie mit und ohne Variation zu wiederholen oder sie zur Freude ihrer Zuhörer zu steigern.

Im Hinblick auf die allgemeine Verwendung fiktionsunterstützender Muster fällt auf, dass sich diese wie erwartet über den Untersuchungszeitraum hinweg verändert. So greifen die Kinder im Alter von vier Jahren ausschließlich auf Bekanntes, namentlich Alltagsroutinen und Ereignispaare sowie die Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation zurück, um Fiktion zu erzeugen. Auch die Fünfjährigen gebrauchen im Großen und Ganzen überwiegend Bekanntes zur Fiktionserzeugung, allerdings nutzen sie zusätzlich zu den genannten Mustern einerseits in hohem Maße ihren unmittelbaren Wahrnehmungsraum als „Inspirationsquelle“ und greifen andererseits zunehmend auf das fiktionsunterstützende Muster der Wiederholung von Handlungen zurück, um ihre Geschichten zu konstituieren. Dabei beschränken sie sich überwiegend auf solche Handlungswiederholungen, in denen eine Komponente stets konstant bleibt oder auf die häufig lokal affektiv markierte Wiederholung von Handlungen mit Steigerung. Für die Phantasieerzählungen der Sechsjährigen gilt, dass die Kinder insgesamt auf deutlich mehr und vielfältigere Muster zurückgreifen, als sie es im Alter von vier und fünf Jahren getan haben. So finden sich in ihren Geschichten neben dem weiterhin präsenten Rückgriff auf den Wahrnehmungsraum alle Typen von Handlungsfolgen ebenso wie die teils stark ausgeprägte Integration literarischer Elemente. Auch die Wiederherstellung des Ausgangszustandes kommt vor. Die Sechsjährigen greifen durchaus auch weiterhin auf Alltagsroutinen zurück, um Fiktion zu erzeugen (vgl. dazu die Erzählung von Luisa als Sechsjährige), allerdings handelt es sich dabei nun nicht mehr um die Darstellung eines typischen Tagesablaufes, sondern um Elemente des Skripts „Geburtstag“. Luisa verwendet dieses Skript mutmaßlicherweise deshalb, weil sie eigentlich von ihrem eigenen Geburtstag erzählen möchte und ihr dieses von der Erwachsenen nicht gestattet wird. Deshalb lässt sie die Handpuppe *Tony* nun von seinem Geburtstag erzählen. Dies tut sie durchgängig aus der Perspektive der Handpuppe und auch Markus übernimmt in seiner Geschichte, die er als Sechsjähriger erzählt, über weite Strecken *Tonys* Perspektive.

Abschließend sollen noch einige weitere Aspekte zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen der Beispielkinder genannt werden, die während der qualitativen Analyse aufgefallen sind.

Als erstes ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung zu nennen, dass die Kinder beim Erzählen offensichtlich über ein relativ feststehendes inhaltliches (Grob)Konzept ihrer Geschichte verfügen, das sie auch bei Störungen und Ablenkungen von außen weiterverfolgen. Zuhöreräußerungen und -anregungen werden in diesen Fällen entweder schlichtweg ignoriert oder funktional in die Erzählung integriert (vgl. dazu z.B. Markus Erzählung als Sechsjähriger, Z. 037 bis 043; Sandras Erzählung als Fünfjährige, Z. 019/020 & Z. 033 bis 038).

Außerdem bestehen die Erzählungen der Kinder mitunter aus unterschiedlichen, inhaltlich voneinander unabhängigen Erzählsträngen oder einzelnen Erzählsequenzen, die den Zuhörern jedoch als eine gemeinsame Geschichte präsentiert werden (vgl. dazu z.B. Sandras Erzählung als Fünfjährige; Luisas Erzählung als Fünfjährige). Dies bedeutet, dass innerhalb einer solchen Geschichte nicht nur verschiedene inhaltliche Plots verfolgt werden, sondern dass diese durchaus auch unterschiedliche Strukturtypen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Erzählstrang beinhalten kann.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass in mehreren der qualitativ untersuchten Erzählungen der Beispielkinder auf der inhaltlichen Ebene Konflikte und besondere Ereignisse thematisiert werden, die strukturell auf der Textoberfläche keine Entsprechung finden, also nicht als HP-Erzählung gekennzeichnet sind. Die Kinder markieren diese Konflikte jedoch durchaus affektiv und heben sie dadurch deutlich aus dem Handlungsverlauf hervor; dies gilt nicht nur für die Reihenerzählungen (vgl. dazu z.B. Luisas Erzählungen als Fünf- und Sechsjährige; auch Kapitel 4).

Nimmt man nun abschließend die eingangs formulierte Überlegung, wie wohl gerade diejenigen Kinder im Laufe des Vorschulalters Fiktion erzeugen, die damit im Alter von vier Jahren offensichtlich noch Schwierigkeiten haben, wieder auf, so lässt sich nun sagen, dass auch bezüglich dieser Kinder der in den quantitativen Analysen herausgearbeitete Entwicklungstrend „Vom Bekannten zum Neuen“ durch die Ergebnisse der qualitativen Analyse grundsätzlich bestätigt wird. Um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern sich die Entwicklung der Fiktionserzeugung dieser Kinder von derjenigen solcher Kinder, die bereits als Vierjährige relativ elaborierte Phantasieerzählungen produzieren,

unterscheidet, wären weitergehende Untersuchungen und eine damit verbundene zahlenmäßige Ausweitung entsprechender qualitativer Analysen vonnöten.

8. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Die vorliegende Arbeit nähert sich in Form einer explorativen Längsschnittstudie dem bisher noch wenig erforschten Feld der Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen vier-, fünf- und sechsjähriger Vorschulkinder. Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse noch einmal kurz zusammengefasst und unter Erzählerwerbsgesichtspunkten abschließend diskutiert.

Stellt man einleitend zunächst die Ergebnisse der beiden durchgeführten Analysen zur Fiktionserzeugung in den unterschiedlichen Erzählsituationen⁶⁶ einander gegenüber, so zeigen sich eindeutige Gemeinsamkeiten. Sowohl für das Einzelerzählen als auch für das gemeinsame Erzählen gilt, dass die Kinder unabhängig von der Erzählsituation grundsätzlich dieselben unterstützenden Muster nutzen, wenn sie Fiktion erzeugen.

In Kapitel 4 wurde herausgearbeitet, dass Kinder zunächst auf Bekanntes zurückgreifen, wenn sie beginnen, Phantasieerzählungen zu produzieren. So nutzen die Vierjährigen in ihren turn-by-turn-Erzählungen beispielsweise überwiegend Ereignispaare und Alltagsroutinen, um Fiktion zu erzeugen. Für den Bereich der Handlungsfolgen lässt sich beobachten, dass die entsprechend genutzten fiktionsunterstützenden Muster beim Einzelerzählen zunächst wenig komplex gestaltet sind und häufig Wiederholungen der gleichen Handlung, unter Umständen sogar mit derselben Person, beinhalten. Über den Untersuchungszeitraum hinweg ändert sich dies jedoch sukzessive und die Handlungsfolgen, auf welche die Kinder zur Konstituierung ihrer Geschichte zurückgreifen, werden zunehmend komplexer. Als einer der zentralen Aspekte für die Fiktionserzeugung beim Einzelerzählen ist zudem der Wahrnehmungsraum der jeweiligen Sprechhandlungssituation zu nennen, da die Kinder ihre Geschichten einerseits auf unterschiedliche Art und Weise mit diesem verknüpfen und andererseits in einem hohen Maße Aktanten und Elemente aus diesem zur Fortführung ihrer Erzählungen entlehnen. Der Rückgriff auf rhythmische und numerische Elemente spielt ebenso wie die Integration literarischer Elemente erst in den Phantasieerzählungen der Sechsjährigen eine Rolle und kommt bis dahin nur in Einzelfällen vor. Es ist festzuhalten, dass sich der Gebrauch fiktionsunterstützender Muster über den Untersuchungszeitraum hinweg nicht nur dahingehend ändert, dass die Kinder zunehmend auf komplexere Muster zurückgreifen, sondern dass sie mit zunehmendem Alter auch eine größere Bandbreite dieser nutzen.

⁶⁶ Einzelerzählen vs. Gemeinsames Erzählen

Betrachtet man nun im Vergleich dazu die Ergebnisse für das gemeinsame Erzählen der vier- und fünfjährigen Kinder im Rahmen der Erzählförderstunden (vgl. Abbildung 35, S. 167), so ist als erstes festzuhalten, dass die Kinder auch in der Gruppensituation diejenigen fiktionsunterstützenden Muster verwenden, auf die sie beim Einzelerzählen zurückgreifen. Ergänzend dazu bringen sie zusätzlich Piratenmotive in die Geschichten mit ein; dies ist mit Sicherheit der beschriebenen Ausrichtung der Sprachförderkonzeption als Piratenprojekt geschuldet (vgl. dazu 5.2.1.3.4). Der größte Teil der zur Fiktionserzeugung genutzten Muster entfällt in diesem Setting auf die Kategorie der Alltagsroutinen und Ereignispaare, der zweitgrößte Anteil auf die der Handlungsfolgen. Dabei handelt es sich überwiegend um die Wiederholung gleicher Handlungen mit unterschiedlichen Protagonisten, ein Muster, das neben der Darstellung einzelner Sequenzen aus einem typischen Tagesablauf äußerst funktional für die Erzeugung von Fiktion beim gemeinsamen Erzählen zu sein scheint. Es fällt auf, dass im Gegensatz zum Einzelerzählen der Rückgriff auf den Wahrnehmungsraum in den gemeinsamen Geschichten der Vier- und Fünfjährigen kaum eine Rolle spielt. Eventuell ist dies dem Umstand geschuldet, dass die Kinder in der Fördersituation nicht auf ihr unmittelbares Sichtfeld zurückgegriffen haben, wenn sie unsicher waren, wie die Geschichte weitergehen könnte, sondern auf bekannte Elemente des stets präsenten Themas *Piraten*.

Es ist festzuhalten, dass die Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen der Vier-, Fünf- und Sechsjährigen im Wesentlichen einem Prinzip folgt, das auch im Zusammenhang mit anderen kindlichen Entwicklungsprozessen zu beobachten ist, nämlich der sukzessiven Entwicklung weg vom Bekannten hin zum Neuen, mitunter auch Außergewöhnlichen (vgl. dazu Nelson 1996 & 2007; Tomasello 2002; auch Andresen 2002).

Bevor näher auf diesen Aspekt eingegangen wird, sollen noch einmal die Ergebnisse der qualitativen Analyse, die diesen Trend im Wesentlichen bestätigen, detaillierter betrachtet werden. Wie unter 7.5 erläutert, weisen die vier untersuchten Beispielkinder alle jeweils individuelle Entwicklungsverläufe auf. Dabei ist dreien von ihnen jedoch gemein, dass sie zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr im Hinblick auf ihre Erzählfähigkeiten und auch ihre Erzählfreude einen regelrechten Sprung machen⁶⁷. Während sie als Vierjährige lediglich sehr rudimentäre oder gar keine Phantasieerzählungen produziert haben, erzählen sie im Alter von fünf Jahren lebendig und freudig; sie benutzen affektive Mittel, um ihre Geschichten zu beleben und treten in Interaktion mit ihren Zuhörern. Diese Beobachtung legt

⁶⁷ Markus hat im Alter von fünf Jahren keine Phantasiegeschichte erzählt.

den Schluss nahe, dass die kognitive und sprachliche Entwicklung im vierten Lebensjahr – und da nicht zuletzt die sukzessive Ausbildung der ToM – dafür verantwortlich ist, dass die Kinder beim Erzählen nun nicht mehr nur auf sich selber schauen, sondern beginnen, ihre Geschichten zunehmend auch für andere ansprechend zu gestalten. Sie lernen in dem Alter nach und nach, sich in andere Menschen hineinzusetzen und die Welt nicht mehr nur aus ihrer eigenen Perspektive zu betrachten; diese neue Fähigkeit manifestiert sich unter anderem in einer neuen Qualität ihrer Erzählungen. Im Alter von sechs Jahren sind Luisa und Markus diesbezüglich sogar gleichsam noch einen Schritt weiter, denn nun antizipieren sie nicht mehr nur die Perspektiven ihrer Zuhörer, sondern erzählen die Geschichten selber aus der Perspektive einer anderen, dritten Person, in diesem Falle der Handpuppe *Tony* (vgl. dazu die Erzählungen als Sechsjährige von Markus und Luisa in Kapitel 7). Dieser komplette Perspektivwechsel beinhaltet auch die Aufgabe, sich selber in der dritten Person in die Erzählung einzuführen; beiden Kindern gelingt dies und sie amüsieren sich gemeinsam mit ihren Zuhörern über diese „verkehrte Welt“.

Geht man nun noch einmal zurück zu der Beobachtung, dass sich die Erzeugung von Fiktion in den Phantasieerzählungen der Vorschulkinder aus dem Bekannten, Alltäglichen entwickelt und sukzessive auf Neues zurückgreift, dann gelangt man zu der bereits in Kapitel 4 angestoßenen Überlegung, dass sich die Phantasieerzählung gleichsam in einem Spannungsfeld zwischen Erlebniserzählung und Rollenspiel entwickelt. Beide genannten Sprechhandlungssituationen sind zuerst an Bekanntes gebunden; so entwickelt sich die Erlebniserzählung aus dem frühen Erzählen, dem „memory talk“ (Nelson 1989 & 2007) des Kleinkindes, das anfangs in seinen Erzählungen gerade nicht außergewöhnliche Ereignisse, sondern alltägliche Begebenheiten wieder und wieder thematisiert und rekapituliert und sich darüber eine Vorstellung davon aufbaut, was in bestimmten Situationen als normal und damit erwartbar gelten kann. Das frühe Erzählen dient damit der Strukturierung und Kategorisierung von Erfahrungen und erst wenn das Kind über diese verfügt, beginnt es, Außergewöhnliches als solches zu erkennen und davon zu erzählen. Auch im Rollenspiel wird Fiktion zunächst häufig an bekannten Gegenständen sowie Handlungen und deren Realbedeutungen erzeugt; bei letzteren handelt es sich zu Beginn der Spielentwicklung vielfach um wenig komplexe Einakthandlungen mit thematischem Spielzeug. Das Rollenspiel des Kindes löst sich im Laufe seiner Entwicklung zunehmend vom aktuellen Wahrnehmungsraum und bleibt doch durch Umdeutungen von Gegenständen, Personen und Handlungen immer auch mit diesem verbunden.

Ähnliches konnte in dieser Arbeit auch für die Erzeugung von Fiktion in den Phantasieerzählungen der vier- bis sechsjährigen Vorschulkinder gezeigt werden, die Charakteristika sowohl der Erlebniserzählung als auch des Rollenspiels in sich vereinen. Anfangs sind die ausgedachten Erzählungen sehr eng an bekannte Routinen und Ereignispaare angelehnt; dieser Rückgriff auf gut bekannte Abläufe des täglichen Lebens geht im Laufe des Erwerbsprozesses zurück und die Kinder erzeugen beim Erzählen ebenso wie im Rollenspiel zunehmend freier Fiktion. Allerdings fehlt im Gegensatz zu letzterem beim Erzählen der unterstützend wirkende direkte Handlungskontext, so dass das Kind im Rahmen der Produktion von Phantasieerzählungen nicht auf einen solchen zurückgreifen kann. Unter Umständen ist dies einer der Gründe dafür, dass sich das Rollenspiel erwerbsperspektivisch deutlich vor der Phantasieerzählung entwickelt (vgl. dazu Andresen 2002). Die Phantasieerzählung bleibt – zumindest im Vorschulalter – zudem ebenfalls immer an den unmittelbaren Wahrnehmungsraum des Kindes gebunden, da es sich dort Anregungen für die Fortführung seiner Geschichte holt und Reaktion von Seiten seiner Zuhörer bekommt.

Abschließend soll nun noch einmal auf den Aspekt der Qualifizierung von Erzieher*innen im Hinblick auf Sprachförderkonzeptionen eingegangen werden. Die Erfahrungen im Flensburger Projekt haben gezeigt, dass eine sorgfältige Schulung und Begleitung der sprachpädagogischen Förderkräfte gerade in der Anfangszeit von größter Bedeutung dafür ist, dass diese lernen, die entsprechende Konzeption richtig und damit erfolgsversprechend umzusetzen (vgl. dazu Andresen/Schmidt 2010). Deshalb ist es fraglich, ob Konzeptionen, die keine persönlichen Schulungen für die jeweiligen Förderkräfte vorgesehen haben und zudem noch derart komplex sind wie zum Beispiele DO-FINE (Quasthoff u.a. 2011), im Kindergartenalltag tatsächlich so angewendet werden, wie es eigentlich intendiert ist. Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang die grundsätzliche Frage, wie es gelingen kann, solche Konzeptionen flächendeckend ohne Qualitätsverlust umzusetzen. Unter Umständen müssten die Erzieher*innen bereits in der (universitären) Ausbildung entsprechende Inhalte erlernen.

9. AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit hat einige Erkenntnisse zur Erzeugung von Fiktion in den Phantasieerzählungen vier- bis sechsjähriger Vorschulkinder erbracht, aber gleichzeitig auch neue Fragen aufgeworfen.

So wäre es für die Zukunft zunächst wünschenswert, die Untersuchung zu den fiktionsunterstützenden Mustern mit einer größeren Probandengruppe zu wiederholen, um mehr und belastbarere Daten zur Fragestellung dieser Arbeit zu erhalten. In diesem Falle wäre es ggf. auch möglich, weitere unterstützende Muster aus dem Material herauszuarbeiten und sie zur sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern in Beziehung zu setzen. In diesem Zusammenhang wäre auch darüber nachzudenken, die Frage der Präferenz einzelner Kinder für bestimmte fiktionsunterstützende Muster weiter auszudifferenzieren.

Außerdem wäre es angeraten, ein Kategoriensystem zur Analyse von Erzählungen zu entwickeln, das die Geschichten von Kindern nicht länger ausschließlich an der klassischen HP-Struktur orientiert analysiert und bewertet, sondern mit dem auch solche Erzählungen kategorisiert werden können, die diesem klassischen Schema einer Erzählung nicht entsprechen und möglicherweise eine gänzlich andere Art von Phantasieerzählung darstellen (vgl. dazu z.B. die Erzählungen als Sechsjährige von Markus und Luisa in Kapitel 7).

Schließlich wäre es insgesamt zu wünschen, dass das Thema *Erzählförderung im Elementarbereich* weiteres Interesse erfährt und dass die Förderung der Sprechhandlungssituation *Erzählen* im Kindergarten weiter ausgeweitet wird. In diesem Zusammenhang sind weitere Forschungen darüber nötig, wie sich das (verbale) Verhalten der Förderpersonen auf die Kinder auswirkt und wie man damit verbunden eine größtmögliche Professionalisierung der Förderkräfte erreichen kann.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Das Bielefelder Geschichtenschema (aus Boueke/Schülein 1995, S. 75).....	37
Abbildung 2:	Gesamtvergleich Verteilung der Strukturtypen in Prozent – Erlebniserzählung (aus Andresen/Schmidt 2010, S. 51).....	67
Abbildung 3:	Gesamtvergleich Verteilung der Strukturtypen in Prozent – Phantasieerzählung (aus Andresen/Schmidt 2010, S. 54).....	68
Abbildung 4:	Altersverteilung – Vierjährige (aus Andresen/Schmidt 2010, S. 4).....	74
Abbildung 5:	Vierjährige turn-by-turn – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes.....	94
Abbildung 6:	Vierjährige turn-by-turn – Bindung an den Wahrnehmungsraum.....	95
Abbildung 7:	Vierjährige turn-by-turn – Handlungsfolgen.....	96
Abbildung 8:	Ergebnisse Vierjährige turn-by-turn - gesamt	97
Abbildung 9:	Vierjährige eigenständig – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes.....	98
Abbildung 10:	Vierjährige eigenständig – Bindung an den Wahrnehmungsraum	100
Abbildung 11:	Vierjährige eigenständig – Handlungsfolgen	101
Abbildung 12:	Vierjährige eigenständig – Literarische Elemente.....	102
Abbildung 13:	Ergebnisse Vierjährige eigenständig - gesamt.....	103
Abbildung 14:	Fünfjährige – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes.....	104
Abbildung 15:	Fünfjährige – Bindung an den Wahrnehmungsraum.....	105
Abbildung 16:	Fünfjährige – Handlungsfolgen	106
Abbildung 17:	Fünfjährige – Literarische Elemente	107
Abbildung 18:	Ergebnisse Fünfjährige – gesamt.....	109
Abbildung 19:	Sechsjährige – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes.....	110
Abbildung 20:	Sechsjährige – Bindung an den Wahrnehmungsraum.....	111
Abbildung 21:	Sechsjährige – Handlungsfolgen	112
Abbildung 22:	Sechsjährige – Literarische Elemente.....	113
Abbildung 23:	Ergebnisse Sechsjährige – gesamt.....	115
Abbildung 24:	Gesamtvergleich Verteilung der Strukturtypen in Prozent – Erlebniserzählung.....	121

Abbildung 25: Gesamtvergleich Verteilung der Strukturtypen in Prozent – Phantasieerzählung.....	121
Abbildung 26: Handpuppe <i>Tony</i>	146
Abbildung 27: Erzählförderung ohne Geschichtenbuch.....	150
Abbildung 28: Erzählförderung mit Geschichtenbuch	152
Abbildung 29: Handpuppe <i>Piet</i>	155
Abbildung 30: gemeinsames Erzählen – Alltagsroutinen, Ereignispaare, Wiederherstellung des Ausgangszustandes.....	162
Abbildung 31: gemeinsames Erzählen – Wiederaufnahme von Elementen der vorherigen Sprechsituation.....	163
Abbildung 32: gemeinsames Erzählen – Bindung an den Wahrnehmungsraum.....	164
Abbildung 33: gemeinsames Erzählen – Handlungsfolgen.....	165
Abbildung 34: gemeinsames Erzählen – literarische Elemente.....	166
Abbildung 35: Ergebnisse gemeinsames Erzählen – gesamt	167

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Überblick über die Aufnahmephasen – Erzählen & Rollenspiel.....	51
Tabelle 2: Überblick über die Phasen der Entwicklung und Erprobung der Förderkonzeption	144

LITERATURVERZEICHNIS

- ANDRESEN, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- ANDRESEN, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ANDRESEN, Helga (2011): Erlebtes und Fiktives – Zur Dynamik der Entwicklung von Erlebnis- und Phantasieerzählungen im Vorschulalter. In: Hüttis-Graff, P./Wieler, P. (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg: Fillibach. S. 150-180.
- ANDRESEN, Helga (2013): Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzähentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In: Becker/Wieler 2013, S. 19-38.
- ANDRESEN, H./SCHMIDT, A. (2007): Zur Bedeutung mündlichen Sprachhandelns im Vorschulalter für den Schriftspracherwerb. In: Hofmann, B./Valtin, R. (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband 1. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 276-291.
- ANDRESEN, H./SCHMIDT, A. (2010): Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive für den Kindergarten. Abschlussbericht des gleichnamigen von der Cornelsen Stiftung LEHREN UND LERNEN geförderten Forschungsprojekts (2006-2009). Flensburg: Universität Flensburg.
- APELTAUER, Ernst (2007): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung; Flensburg. (=Sonderheft 4 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht).
- BECKER, Tabea (2005): Mündliche Erzähentwicklung. Die Einflüsse textsortenbezogener Faktoren und literarischer Erfahrungen mit ihren didaktischen Konsequenzen. In: Wieler 2005, S. 29-47.
- BECKER, Tabea (2009): Erzähentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern. In: Krelle, M./Spiegel, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Baltmannsweiler: Schneider. S. 64-81.
- BECKER, Tabea (2011): Kinder lernen erzählen: Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 3., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- BECKER, T./WIELER, P. (Hrsg.) (2013): Erzähforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg. (=Deutschdidaktik Bd. 1)

- BERGMANN, J.R./LUCKMANN, T. (1995): Reconstructive genres of everyday communication. In: Quasthoff, U.M. (Hrsg.): Aspects of oral communication. Berlin [u.a.]: de Gruyter. S. 289-304.
- BEST, Petra (2007): Von Worten und Botschaften – Die Medienvorliebe der Kinder in der sprachlichen Bildungsarbeit nutzen. In: Jampert u.a. 2007, S. 41-46.
- BOUEKE, D./SCHÜLEIN, F. (1988): Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens. Diskussion Deutsch 102, S. 386-403.
- BOUEKE, D./SCHÜLEIN, F. (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, H.-H. (Hrsg.): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim: Beltz. S. 13-41.
- BOUEKE, D./SCHÜLEIN, F. u. a. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- BRUNER, Jerome S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. 2, ergänzte Aufl. (2002). Bern [u. a.] : Huber.
- BRUNER, Jerome S. (1990): Acts of Meaning. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BUDDE, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Berlin. (=Bildungsforschung Band 23). (Download unter <http://www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolg.pdf>).
- BUSCHMANN, A. u.a. (2010): Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation: In: Fröhlich-Gildhoff, K. u.a. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Band 3. Freiburg: FEL.
- CLAUSSEN, Claus (1991): Erzählen lernen in der Grundschule. Praxis Grundschule 3, S. 6-12.
- DEHN, Mechthild (2000): Die Höhepunkterzählung. Die Grundschulzeitschrift 132, S. 54-55.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2013): Die Bildungspläne für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein Überblick. Verfasst von Sandra Piper. (Download unter https://www.anschwung.de/sites/default/files/Expertise_Bildungspl%C3%A4ne_1.pdf).
- DONALDSON, Margaret (1991): Wie Kinder denken. München: Piper.
- EHLICH, Konrad (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- EHLICH, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Narration – Diskurs – Text – Schrift. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- EHLICH, K./WAGNER, K. R. (Hrsg.) (1989): Erzähl-Erwerb. Frankfurt/M. [u.a.]: Lang.
- ELKONIN, Daniil B. (1980): Psychologie des Spiels. Köln: Pahl Rugenstein. (Unveränderter Nachdr. der 1. Aufl. Hrsg. von Birger Siebert und Georg Rückriem 2010. Berlin: Lehmanns Media. (=International cultural-historical human sciences Bd. 34)).
- FRIED, Lilian (1988): Beeinflussen Kindergartenerzieher die Sprachentwicklungsfortschritte von Kindergartenkindern? Längsschnittliche Evaluationsstudie eines Förderprogramms. Psychologie in Erziehung und Unterricht 35, S. 18-26.
- FRIED, L./BRIEDIGKEIT, E. (2008): Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- GARVEY, Catherine (1978): Spielen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GLIBMANN, Inga (2010): Erzählerwerb – Theoretische Grundlagen und qualitative Analysen zu Nacherzählungen von Vorschulkindern. Master-Arbeit Universität Flensburg.
- HADEN, Catherine A. u.a. (2001): Mother-child conversational interactions as events unfold: Linkages to subsequent remembering. Child Development 72, S. 1016-1031.
- HAUEIS, Eduard (1999): Bildergeschichten nacherzählen – leichter gesagt als getan! Grundschule 4, S. 11 – 13.
- HAUSENDORF, H./QUASTHOFF, U. M. (1989): Ein Modell zur Beschreibung von Erzählerwerb bei Kindern. In: Ehlich/Wagner 1989, S. 89-112.
- HAUSENDORF, H./QUASTHOFF, U. M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HOFFMANN, Ludger (1984): Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: Eine methodische Perspektive. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr. S. 202-222.
- HOFFMEISTER-HÖFENER, Thomas (Hrsg.) (2009): Erzählwerkstatt im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor. (=Offensive Bildung).
- HOLLER, Doris (2007): Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In: Jampert u.a. 2007, S. 24-28.

- JAMPERT, Karin u.a. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar [u.a.]: das netz.
- JAMPERT, Karin u.a. (2007) (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. 2., aktual. und überarb. Aufl. Weimar [u.a.]: das netz.
- JENTGENS, Stephanie (2009): Erzählen im Rahmen von Literacy-Erziehung. In Hoffmeister-Höfener 2009, S. 37-42.
- Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz der BRD (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Download unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf).
- KERN, F./QUASTHOFF, U. M. (2005): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience: Genre-specific, interactional and developmental perspectives. In: Quasthoff, U. M. /Becker, T. (eds): Narrative interaction, Amsterdam: Benjamins. S. 15-56.
- KLANN-DELIUS, Gisela (2005): Erzählen in der kindlichen Entwicklung. In: Wieler 2005, S. 13-27.
- KNAPP, Werner (2001): Erzähltheorie und Erzählerwerb. Zur Diskussion neuerer Forschungsergebnisse. Didaktik Deutsch 10, S. 26-48.
- KOCH, Nils-Holger (2009): Selbsterlebtes und Fiktion. Phantasie- und Erlebniserzählungen bei vier- und fünfjährigen Kindern. Examensarbeit Universität Flensburg.
- KOLL-STOBBE, Amei (1989): Erwerb von Erzählkultur: Bildererzählen. In: Ehlich/Wagner 1989, S. 132-146.
- LABOV, W./WALETZKY, J. (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2. Frankfurt/M.: Fischer-Athenäum. S. 78-126.
- LANG, Barbara (2008): Wenn Sprache spielend zum Thema wird. Kommentare im interaktiven Sprachspiel zwischen Kindern. In: Funke, R./Jäkel, O./Januschek, F. (Hrsg.): Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press. S. 33-50. (=Flensburg Linguistics: Applied and Interdisciplinary Research (F.L.A.I.R.) Band 1).
- LANG, Barbara (2009): Lautspieldialoge: Formale Kohärenzbildung und frühe Bewußtwerdungsprozesse von Sprache in der Interaktion zwischen Kindern. Flensburg: Flensburg University Press.

- LEU, Hans R. (2007): Die Bildungsdebatte in Deutschland – heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Jampert u.a. 2007, S. 19-23.
- LISKER, Andrea (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. (Download unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf).
- LISKER, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. (Download unter <http://d-nb.info/1019099151/34>).
- LIST, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. München. (=WiFF Expertisen Band 11). (Download unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Spracherwerb_Ausbildung_Kompetenzen_Band11_3Aufg_2014_List.pdf).
- MENG, Katharina (1989): Erzählen und Zuhören im Kindergarten. Erste Beobachtungen an Dreijährigen. In: Ehlich/Wagner 1989, S. 11-30.
- MENG, K./KRAFT, B./NITSCHKE, U. (1991): Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Berlin: Akad.-Verl. (=Sprache und Gesellschaft Bd. 22).
- MENG, Katharina (1994): Die Entwicklung der Dialogfähigkeit bei Kindern. In: Fritz, G./Hundsnurscher, F. (Hrsg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer. S. 377-392.
- MERKLINGER, Daniela (2011): Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg: Fillibach.
- NELSON, Katherine (1989) (Hrsg.): Narratives from the crib. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- NELSON, Katherine (1996): Language in Cognitive Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- NELSON, Katherine (2006): Über Erinnerungen reden: Ein soziokultureller Zugang zur Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses. In: Welzer/Markowitsch 2006, S. 78-94.
- NELSON, Katherine (2007): Young Minds in Social Worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- OERTER, Rolf (1993): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München: Quintessenz.

- OHLHUS, S./QUASTHOFF, U. M. (2005): Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In: Wieler 2005, S. 49-68.
- ONG, Walter J. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- PARIS, M/PARIS, V. (2012): Mit Kindern Geschichten erfinden, erzählen und darstellen. Fantasiervolle Sprachförderung im Kindergarten. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- QUASTHOFF, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Narr.
- QUASTHOFF, Uta M. (2000): Wie werden mündliche Kommunikationsfähigkeiten erworben? Grundschule 12, S. 38-40.
- QUASTHOFF, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 84-100.
- QUASTHOFF, Uta M. u.a. (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Hohengehren: Schneider.
- REESE, Elaine (2002a): A model of the origins of autobiographical memory. In: Fagen, J.W./Hayne, H. (Hrsg.): Progress in infancy research. Bd. 2. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 215-260.
- REESE, Elaine (2002b): Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. Social Development 11, S. 124-142.
- RICART BREDE, Julia (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Freiburg: Fillibach.
- ROOS, J./POLOTZEK, S./SCHÖLER, H. (2010): Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Abschlussbericht EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. (Download unter http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf).
- SANDER, R./SPANIER, R. (2008): Sprachentwicklung und Sprachförderung: Grundlagen für die pädagogische Praxis. 7. Aufl. Freiburg: Herder. (=Kindergarten heute: Spezial, Heft 98).
- SCHMIDT, Astrid (2006): Erzählerwerb bei Vorschulkindern – Erzählstrukturen oder Vorformen des Erzählens? Examensarbeit Universität Flensburg.

- SCHMIDT, Astrid (2010): Gemeinsames Erzählen und aufgeschriebene Geschichten. Zur Entwicklung einer forschungsbasierten Sprachförderkonzeption für den Elementarbereich. In: Jantzen, C./Merklinger, D. (Hrsg.): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg: Fillibach. S. 173-195.
- SCHMIDT, Astrid (2013): „Und dann ist die Hexe wieder nach Hause geflogen...“ Zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen vier- bis sechsjähriger Vorschulkinder. In: Becker/Wieler 2013, S. 175-192.
- SCHRÖDER, Martin B. (2011): Effekte professioneller Sprachförderung in Kindertagesstätten. Eine experimentell kontrollierte Intervention zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund. Dissertationsschrift Universität Potsdam.
- SELTING, M. u.a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). Linguistische Berichte 173, S. 91-122.
- SELTING, M. u.a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S.353-402.
- SIEGEL, Daniel J. (1999): The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. New York: Guilford.
- SIEGEL, Daniel J. (2006): Entwicklungspsychologische, interpersonelle und neurobiologische Dimensionen des Gedächtnisses. Ein Überblick. In: Welzer/Markowitsch 2006, S. 19-49.
- SOHRT, Anna M. (2009): Narration als Spiegel des Erinnerns. Eine Untersuchung von Erlebnis- und Phantasieerzählungen im Vorschulalter. Masterarbeit Universität Flensburg.
- STEIN, N. L. (1988): The development of children's storytelling skill. In: Franklin, M.B./Barten, S.S. (Hrsg): Child Language. A Reader. New York: Oxford University Press. S. 282-287.
- STEINSTRÄTER, C./WAGNER, K.R. (1989): Der Einfluß der Erzählsituation auf die Erzählproduktion. In: Ehlich/Wagner 1989, S.113-122.
- SZAGUN, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. 7.Aufl., vollst. überarb. Neuaufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- TOMASELLO, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (TB-Ausgabe 2006 stw 1827).
- TOOLAN, Michael J. (1988): Narrative: A Critical Linguistic Introduction. London: Routledge.

- TULVING, Endel (1983): Elements of episodic memory. Oxford: Clarendon.
- TULVING, Endel (2006): Das episodische Gedächtnis: Vom Geist zum Gehirn. In: Welzer/Markowitsch 2006, S. 50-77.
- ULICH, Michaela (2006): seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Begleitheft zum Beobachtungsbogen + 10 Beobachtungsbogen für Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- VYGOTSKIJ, Lev S. (1981): Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft. S. 129-146.
- VYGOTSKIJ, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Orig.-Ausg. Weinheim [u. a.]: Beltz. (Russ. Erstaufl. 1934).
- WAGNER, Klaus R. (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. Wirkendes Wort 36, S. 142-156.
- WAGNER, K. R./STEINSTRÄTER, C. (1989): Individuelle Profile beim Erzählerwerb. In: Ehlich/Wagner 1989, S. 49-62.
- WIELER, Petra (Hrsg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg: Fillibach.
- WELZER, Harald (2006): Über Engramme und Exogramme. Die Sozialität des autobiographischen Gedächtnisses. In: ders./Markowitsch 2006, S. 111-123.
- WELZER, H./MARKOWITSCH, H. (Hrsg.) (2006): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart: Klett Cotta.
- WHEELER u.a. (1997): Toward a theory of episodic memory: The frontal lobes and autoeic consciousness. Psychological Bulletin 121, S. 331-354.
- ZEHNBAUER, A./JAMPERT, K. (2007): Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In: Jampert u.a. 2007, S. 33-37.
- ZIMMER, Renate (2010): Bildungspläne zwischen Verbindlichkeit und Beliebigkeit. In: nifbe (Hrsg.): Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Freiburg: Herder. S. 11-18.

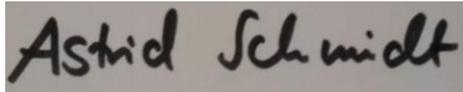
Internetquellen

<http://www.bildungserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html> [10.07.2014].

<http://www.sagmalwas-bw.de/> [08.07.2014]

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

„Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen, dem Internet und mündlicher Kommunikation) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe sogenannter Promotionsberaterinnen/Promotionsberater in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar Geld oder geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.“



Astrid Schmidt

Anhang 1: Anfang der Phantasieerzählung

Nachfolgend wird der Anfang einer Phantasieerzählung wiedergegeben, den die Projektmitarbeiterin so oder in leicht abgewandelter Form (gleicher Inhalt, andere Formulierungen) den Kindern erzählt hat, um sie zum (Weiter)Erzählen einer Phantasiegeschichte zu motivieren. Dabei griff sie zur besseren Illustration der Ausgangssituation auf Zeigegesten (der *eine* Berg – der *andere* Berg) zurück; zusätzlich nutzte sie zur Spannungserzeugung neben den verwendeten affektiven Mitteln sehr starke Intonation.

Als die Hexe und der Rabe den Zauberer besuchen wollten...

Es war einmal eine ganz, ganz, ganz alte Hexe, die lebte zusammen mit ihrem Zauberraben
ganz hoch oben auf einem ganz, ganz hohen Berg.

Nur die zwei, ganz alleine.

Auf dem Berg nebenan wohnte ein ganz, ganz, ganz alter Zauberer.

Eines Tages sagte die Hexe: „Du Rabe, wir haben schon so lange niemanden mehr besucht,
was hältst Du davon, wenn wir heute mal den Zauberer besuchen fliegen?“

Und so stiegen sie auf den Besen der Hexe und flogen los, den Zauberer auf dem
Nachbarberg besuchen.

Sie waren gerade in der Mitte zwischen den beiden Bergen angekommen, da brach auf einmal
ein furchtbares Unwetter los, mit Regen und Sturm, Blitz und Donner, und die Hexe und der

Rabe mittendrin.

Da plötzlich...

Anhang 2: Transkripte Einzelerzählen

Sämtliche Transkripte wurden auf der Grundlage von Aufnahmen erstellt, die im Rahmen des Projekts „Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive für den Kindergarten“ entstanden sind.

Anhang 2.1: Vierjährige

- Transkript 01: Anna (3;11)
- Transkript 02: Anna (3;11)
- Transkript 03: Can (4;1)
- Transkript 04: Daniel (4;6)
- Transkript 05: Emma (3;11)
- Transkript 06: Florian (4;1)
- Transkript 07: Jakob (4;0)
- Transkript 08: Jannik (4;1)
- Transkript 09: Jesper (4;2)
- Transkript 10: Jonas (4;6)
- Transkript 11: Julius (4;5)
- Transkript 12: Laura (3;8)
- Transkript 13: Laurids (4;5)
- Transkript 14: Lotta (4;4)
- Transkript 15: Lotte (4;4)
- Transkript 16: Luisa (4;4)
- Transkript 17: Luisa (4;4)
- Transkript 18: Magnus (4;3)
- Transkript 19: Mara (3;10)
- Transkript 20: Markus (4;1)
- Transkript 21: Moritz (3;8)
- Transkript 22: Moritz (3;8)
- Transkript 23: Olli (4;4)
- Transkript 24: Olli (4;4)
- Transkript 25: Robbie (4;4)
- Transkript 26: Steffi (4;3)
- Transkript 27: Tino (4;0)
- Transkript 28: Tino (4;0)

Transkript 01: Anna (3;11)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Anna (An)
2. Max (M)
3. Astrid^E (A)
4. Nils^E (N)

Anna hat die Hexe-Zauberer-Geschichte vor einiger Zeit schon einmal erzählt, allerdings sehr rudimentär, deshalb wird der Geschichtenanfang noch einmal aufgenommen, um einen Erzähleinstieg zu finden.

- 001 A: und was ist DANN NOCHMAL passiert <<p> anna>.
002 An: denn: (.) hat es (.) GEBLITZT.
003 A: und DANN? (2.5) <<pp> was ist dann passiert->
004 An: <<p> weiß=ich doch gar nich meh:r.>
005 A: IST die hexe RUNTERGEFALLEN vom BESEN? ((Anna schüttelt den Kopf))
006 M: JA!
007 A: na:[i:n]?
008 An: [JA!]
009 A: DOCH? ((Anna nickt.)) (-- und DANN? (---)
010 M: da [dann] FLIEGT sie so RUNTER.
011 A: [sszz] ANNA soll erstmal erzählen. du darfst DANACH.
012 was=is denn passIERT?
013 An: denn is (-) DIE .hh ähm (.) in son: LOCH reinGEFALL:.
014 A: in 'n LOCH is die REINGEFALLEN? .h und DANN?
015 An: <<lachend> UND weiß is gar nich>
016 A: hat die sich (.) WEH getan?
017 An: <<lachend> JA::!>
018 A: i=ja? und (.) was is DANN passiert?
019 An: weiß ich gar nich.
020 A: hat die GEWEINT? (--)
021 An: <<lachend> NAI::N!>
022 M: ICH weiß es!
023 A: gleich (.) SONDERN? (3.0) die=s in das LOCH gefallen und DANN?
024 An: denn (-- hat sie (-- <<lachend> GEWA:::I:NT>. (---)
025 A: UND was hatte sie DANN gemacht?
026 An: ähm- (1.0) wieder aufn BE:SEN ge (1.0) <<lachend> FALLN>
027 A: <<p> dann is sie wieder aufn BESEN?>
028 An: [i:a:].
029 A: [<<ppp> und> DANN?] (1.0)
030 An: denn (1.0)

031 An: und dann is SIE (.) in LOCH <<lachend> reingefalln.> schon wieder
 032 A: dann is sie SCHON WIEDER in n loch [reingefallen?]
 033 An: [<<lachend> i:a::!>]
 034 A: NA. (-) das=s ja n bisschen DUMME hexe oder? ((lacht))
 035 An: <<zustimmend> `hmm=hmm´>
 036 A: und DANN? (2.0)
 037 An: weiß ich gar nich- (---)
 038 A: ist sie ZWEIMAL hintereinander in das LOCH reingefallen. [KOMISCHE hexe] oder?
 039 (1.0)
 040 N: [<<zustimmend> `hmm=hmm´>]
 041 A: UND (---) was is DANN passie is sie dann irgendwo HINGEFLOGEN? (2.5)
 042 An: ÄHM (-) sie is denn <<lachend> NOCHMAL in=n loch reing .hhh [flogn].
 043 A: [NEIN.] SAG nich
 044 SOWAS. (---) dann is se NOCHMAL in n loch reingefalln?
 045 An: JA!
 046 A: <<lachend> ja::?> (--) und dann? (1.0)
 047 An: DREI MAL!
 048 A: DREImal is sie in das loch [gefallen?]
 049 M: [NEIN VIER] ma.
 050 A: VIERMAL is sie sogar in das loch gefalln und DANN?
 051 M: SECHSma.
 052 A: ((lacht)) und dann ANNA?
 053 An: n:: [denn]
 054 M: [ACHT][ma]
 055 A: [ps::t]
 056 An: und dann: .h hat sie ein BLATT GEGESSEN.
 057 A: NA:I:N und DANN? ((Astrid und Anna lachen)) (---)
 058 An: und DANACH (---) hat sie eine kerze geGessen:..
 059 A: eine KERZE hat die gegessen?
 060 An: ja mit FEU::A::..
 061 A: oh:: ((die beiden Kinder lachen))
 062 M: aber da FLIEGT sie schon in die LUFT.
 063 A: und DANN?
 064 An: ((lacht)) weiß ich doch gar nich mehr.
 065 A: hat die die GANZE kerze mit FEUER aufgeessen?
 066 An: [ja::..]
 067 M: [ja und dann] ist die in die LUFT geflogn ((zeigt in die Luft)) und DISCH. (---) wieder
 068 An: und aufn BODEN ((schlägt mit der Hand auf den Boden)) geFALLn.
 069 A: <<p> aufn BODEN gefalln;>
 070 An: denn is sie KLA::I:N.
 071 A: denn is sie KLA:IN?
 072 An: i:a:::-
 073 A: ja? (1.0) [und]
 074 M: [und] und DANN (-) kommt der BESEN (.) und pfrf .h .h .h und schmeißt
 075 WIEDER (-) die hexe runter. ((Astrid lacht)) zum DE ((schlägt sich an den Kopf))
 076 UA:O pf: ((Astrid lacht))
 077 An: denn SO. (---) DU:: ((schlägt mit beiden Händen auf den Boden und lacht))
 078 A: ah. (---)

Transkript 02: Anna (3;11)

Transkribiert von Janna von Stein, Sebastian Holtfoth

Sprechende:

1. Anna (Aa)
2. Max (M)
3. Astrid^E (A)
4. Antje^E (An)

Hinter Astrid und Antje befinden sich ABC-Plakate, auf die Anna in ihrer PE Bezug nimmt.

- 001 A: KENNST du noch ne PUHBÄRgeschichte? (-)
002 Aa: <<zustimmend> `m=m> aber die SAG ich (.) nicht.
003 A: die SAGsu ((dreht sich zu Antje)) das is ja was ne? (--)
004 An: [wie gemein]
005 Aa: [na gut ein haus .h] vom puhbär is .h ein tier [wa da <<len> drin]ne:>
006 M: ((zeigt auf das Mikrofon)) [kann man auch da rein sagen]
007 An: <<pp> psch >
008 A: was is da drin?
009 Aa: ein vogel bei .h an puhbäs äm haus <<len> drinne> (---)
010 A: und dann? (-)
011 Aa: .h kam=man da (.) drinne .h kann der (.) vogel da drinne ein igel treffn´ (-)
012 A: und dann? (-) ((lacht))
013 Aa: denn kam=man da a: be: ce: ma:ln. (2.0) hh
014 A: <<p> und dann?> (--)
015 Aa: un dann is <<auf die Knie springend, all> da ein SAND>mann drinne gewadet .h auf
016 dem VO:gelmann (--)
017 A: <<lachend> ja?>
018 Aa: <<bestätigend> ^m=m> (---) un=dennach wolln die BANna ha de=SANDmann .h die
019 banAN gegessen mid=die baNA:Nßale.
020 A: mit der baNANSchale?
021 Aa: aber er wa nich ECHT (.) nich HIER wa er .h nur bei PUhbär drinne im buch; (1.0)
022 A: ((nickt)) <<pp> aHA:> (--)
023 Aa: ich WEIß NOCH (.) EIne geschichte vom PUhbär.
024 A: <<p> erzÄHL ma;>
025 Aa: eine PUhbär hat .h ma ((schaut zur Seite auf das Spieleregal)) ei:n SPIEL gegessen.
026 A: <<lachend> nei:n!> ((lacht))
027 Aa: ((lacht))
028 A: und DANN?
029 Aa: dann .h wa diese hat der die ein pferd gegessen.
030 M: [o:::] ((alle lachen))

031 An: [na:? ((lacht))]
 032 A: [((guckt erstaunt und lacht))] und dann?
 033 M: ((lacht))
 034 Aa: ((lächelt)) denn had=der A:=BE:=CE: kekse gegessen
 035 A: o LECKa. (--)
 036 M: a=be:=ce:s [<<Essbewegungen machend, all> momomomoma> >]
 037 A: [((nickt Max zu)]
 038 Aa: .h SO: ßnell <<beide Hände zum Mund führend, lautmalend> chab> hat der
 039 <<lachend> gegessen>
 040 A: dann warn die alle WEG? (-)
 041 Aa: <<nickend> ^m=m>
 042 A: und was is DANN passiert?
 043 Aa: denn .h had=der geRÜLBST.
 044 M: [pf ((lacht))]
 045 An: [((lacht))]
 046 A: [((lacht))] und DANN?
 047 Aa: dann hat der .h ei:n (-) vo(.)gel <<all> eingesperrrt> .h da (.) konnte er keine LUFT
 048 mehr ha:bm;
 049 A: ach. (1.5)

Transkript 3: Can (4;1)

Transkribiert von Janna von Stein, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Can (C)
2. Justin (J)
3. Astrid^E (A)
4. Antje^E (An)

001 A: und auf dem berg NEben den beiden (.) GA::NZ hoch oben (-) wohnte ein U:Ruralter
002 ZAuberer. (1.5)
003 C: ich weiß das AUCH.
004 A: du w' JA? erzähl mal WEIter. (1.0)
005 C: die (-) die wa ZAUbara <<mit dem Finger zeigend> DA,> (.) und denn hat der (.)
006 <<mit dem Finger zeigend> DA> (.) hingegang und denn hat der <<die Arme
007 hochreißend> !BUFF!> (-) da un=denn (-) war der (1.0) ARTST dage(gen). (1.0)
008 A: und DANN? (1.0)
009 C: und DENN (1.0) passIERT was.
010 A: <<geflüstert> was passiert dann?> (1.0)
011 C: dann muss man hier AUA geMACHT. ((streicht über sein Schienbein)) (-) SO.
012 A: <<bestätigend> 'm hm?>
013 C: so GANZ viel.
014 A: <<bestätigend> 'm hm?> (--) und DANN?
015 C: weiß (.) ich nich.
016 A: weißt du nicht MEHR?
017 J: aber ICH.
018 A: ja? (2.5)
019 C: ich WEIß noch mehr (--) der hat der so (1.0) <<an seinem Fuß zeigend> so hier (--)
020 AUA gegang und denn hat der so RO:T so.>
021 A: <<bestätigend> 'm hm?>
022 C: <<an seinem Fuß zeigend> und dann hat der WEIß,>
023 J: ((unterbricht Can)) ich hab noch ein TEddy (gebraucht/gekrault). (-) <<p> ich hab
024 noch ein TEddy (gebraucht/gekrault).>
025 A: ((nickt)) <<all> lass can erstmal erZÄHLN.> und DA hatte er noch WEIß?
026 C: und DA (--) da war BEbi (.) und (2.0) <<stotternd> und ei (.) er (.) er>
027 <<gestikulierend> hat auch ZAUbara.>
028 A: <<bestätigend> 'm hm,>
029 C: <<gestikulierend> und er kann auch FLIEgen.> (1.5) <<den Arm nach oben
030 schießend, ff> !DUFF!> <<f> er kann HOCH (.) fliegen.> (--) nur hoch.

031 A: nur HOCH?
 032 C: <<p> ja.>
 033 A: und DANN? (1.0)
 034 C: und !DENN! fährt ((Mischung aus 'fällt' und 'fährt')) die RUNter.
 035 A: <<geflüstert> und was passiert DANN?>
 036 C: dann passiert GAR nix.
 037 A: NEIN?
 038 C: <<kopfschüttelnd> nein.>
 039 A: <<lachend> da (.) was (.) ne:? wie kommt der> denn dann wieder RUNter? (1.5) der
 040 FÄLLT fällt der wieder auf die ERde? (1.0)
 041 C: wenn man <<gestikulierend> Sonne (--) GROß SOne ist (-) DANN fällt man wieder
 042 so.>
 043 A: <<bestätigend> 'm hm?>
 044 C: und dann kann der <<auf die Matratze hauend> !BUFF!> machn.
 045 A: <<bestätigend> 'm hm?>
 046 J: ((imitiert Can)) ja BUFF.
 047 C: ((Gestik und Lautmalerei eines Absturzes mit Aufprall))
 048 J: (1.0) ja. ((imitiert Cans Lautmalerei und Gestik))
 049 A: und
 050 C: ja der (--) da hat der <<all> so gemacht> ((steht auf, springt hoch und lässt sich fallen))
 051 und dann ist er auf die ERde gefallen
 052 A: okay. und DANN?
 053 C: und DENN (-) hat der [im Wasser gespringt.]
 054 J: ((imitiert wieder Can)) [und dann is der so AUtsch.]
 055 C: <<f> AUA.> ((steht wieder auf und lässt sich fallen)) [<<kreisend> AUA>]
 056 J: [<<den Kopf reibend> autsch.] (--)
 057 J?: da war ein FISCH.
 058 C: <<len> der war da FISCHT. drinne>
 059 A: da war der (-) Fische waren da drin?
 060 C: ja.
 061 A: und DANN? (1.5)
 062 C: und HAT der geESSEN.
 063 A: die hat er AUFgegessen?
 064 C: <<p> ja.> (1.0) den ZAUBara. (--)
 065 A: den ZAUBerer [hat er] aufgeessen?
 066 J: [ja] aber die [fische] warn SCHARfe.
 067 C: <<f> [ALLes.]> ALLes?
 068 J: <<auf seine Zähne zeigend> ZÄHne.>
 069 C: und denn (-) is der TOT. (1.0)
 070 A: der ZAUBerer?
 071 C: ja.
 072 A: weil der AUFgegessen wurde. (1.5) [oder weil] (.) JA. (1.0)
 073 C: [((nickt))]
 074 A: DAS war ja ne MITreibende geschichte ne ANtje, hast du geHÖRT?
 075 An: [ich hab ZUgehört. (.) SEHR SPANNend.]
 076 C: [der hatte GAR nichts geESSn.]
 077 A: GAR nichts hat der gegessen?
 078 C: <<verneinend> 'hm=hm> (1.0)
 079 A: hm. (---) und war dann TROTZdem tot.
 080 C: (---) hm (1.0) dann war in der KANkenhaus.

- 081 A: dann war er im KRANKenhaus?
- 082 C: <<p> ja.>
- 083 J: JA,
- 084 A: und DANN? (2.0)
- 085 C: und denn hat der do doduba <<gegen seine Stirn hämmernd> BA BA BA bu BA buff>
- 086 J: [ja. <<gegen seine Stirn hämmernd> BA bu BA buff>]
- 087 A: [GINGS ihm nicht so gut <<lachend> mit anderen WORten.>] (-) und DANN?
- 088 C: <<an seiner Stirn zeigend> un=denn hatte=e (-) KLEbeband demacht.>
- 089 A: <<bestätigend> ´m hm:>
- 090 C: so=n GROßes. (1.5)
- 091 A: n verBAND ne?
- 092 C: ja.
- 093 A: und DANN?
- 094 C: ((überlegt)) (1.5) NICHT mehr.
- 095 A: DANN war die geschichte zuENde?
- 096 C: <<p> ja.> (--)
- 097 A: DAS war ja ne TOLLE geschichte.
- 098 An: find ich AUCH. (---)
- 099 A: [richtig]
- 100 An: [richtig] spannend.
- 101 A: LASS doch nochmal vielleicht [gehts noch]
- 102 C: [das warn] GANZ VIELE.
- 103 A: GANZ VIELE geschichten waren das?
- 104 C: <<p> ja,>
- 105 A: das war GANZ schön AUFregend.

Transkript 4: Daniel (4,6)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Daniel (D)
2. Thao (T)
3. Astrid^E (A)
4. Antje (An)

001 A: DANIEL. (.) erzähl mal ne coole cowboygeschichte. (1.0) was bist=n du fürn cowboy-
002 (2.5)
003 D: ich (-) muss (-- noch (-) ganz LANge überlegen.
004 A: dann überleg. wir ham ja zeit. (8.0) ((streichelt Thaos Stoffelefanten, beide lachen ein
005 wenig))
006 T: guck mal. ((zeigt Astrid den Elefanten))
007 A: ((lacht)) der hat ganz große füße ne?
008 An: wofür braucht denn der cowboy ein pferd? (---)
009 D: damit er ßNELLER. (-) vor (-- damit er ßNELLER. kommt zu die BÖSEN die .h die
010 .hhh die ihm die KÜHE. (-- STEHLN. (-)
011 A: stiehlt da einer die KÜHE?
012 D: <<zustimmend> mmh=hmm>
013 A: erzähl ma. (9.0) ((Daniel knotet eine Stoffschlange um seine Beine)) so kom=man nich
014 so schnell dahin wenn die kühe geklaut werden ne? (-) erzähl mal daniel. was is=n da
015 passiert? (.) wer klagt da die kühe? (2.0)
016 D: DAbei (-) ein anderer COWBOY hat ihn ge (-- hat die ganzen (-- ge(.)klaut und. (--
017 DA hat die der (.) cowboy (-) die (-) noch kaum gesehn und DA, ist (-) bin ich
018 geKOMM und hab SO gemacht. ((vollführt mit der Stoffschlange eine Peitsch-
019 bewegung))
020 A: oh und DANN? (2.5)
021 D: dann? (1.0) hab ich mein PFERD gerufen und dann bin ich da AUFGESTIEGEN und
022 DANN (-) bin ich (-) los (.) ge(.)reitet und ^DA::NN (1.5) dann hab ich (-) den mensch
023 schon (kau) gefangn. (--)
024 A: <<unsicher/verständnislos> mmh=hmm> (2.5)
025 D: und DANN hatte der ein KOPF(.)STAND gemacht (-) mit=m geFESSELT (-)
026 A: geFESSELT hat der=n KOPFSTAND gemacht?
027 D: <<zustimmend> mmh=hmm> (--)
028 A: <<ungläubig/erstaunt> nein.> (---)
029 D: doch an der WAND (.) war das.
030 A: okey. (1.0)

- 031 D: war im aufm KOPF und DA (.) oben warn die FÜßE (-) fest und (---) UNTEN die
032 ARME. ((untermauert das Gesagte, indem er eine Kerze macht und die aussichtslose
033 Lage des Cowboys demonstriert))
034 A: oah hast ihn so FESTGEBUNDEN?
035 D: <<zustimmend> mmh=hmm> (-)
036 A: weil er die KÜHE geklaut hatte.
037 D: <<zustimmend> mmh=hmm>
038 A: harte strafe. .hh und DANN? (1.0)
039 D: dann war die schon zu ENDE. (-)

Transkript 5: Emma (3;11)

Transkribiert von Janna von Stein, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Emma (E)
2. Jakob (J)
3. Astrid^E (A)
4. Antje^E (An)

- 001 A: ((hat vorher Spannung aufgebaut)) <<p> EMma.>
002 E: <<p> m=m>
003 A: <<p> was ist DANN wohl passIERT.>
004 E: äm (-) dann sind (.) dann ham (-) die mensen ANGST bekom. (---)
005 A: <<zustimmend> 'm hm,> (1.0) <<geflüstert> und DANN;> (1.5)
006 E: un=DENN sind die wieder n .h denn sind die n wieder nach HAUse gegang. (---)
007 A: und DANN?
008 E: dann si si dann is da kein DONNa mehr; dann ßeint DIE sonne wieder.
009 A: dann scheint wieder die SONne? ((Emma nickt)) und DANN?
010 E: <<t> da:nn> (-) kommt wieder DONna und (-) BLITZ. (1.0)
011 A: ((macht ein erstauntes Gesicht)) und DANN?
012 E: und dann (--) weiß ich nicht

Transkript 6: Florian (4;1)

Transkribiert von Jessica Jarecka, Janna von Stein

Sprechende:

1. Florian (F)
2. Fabian (Fa)
3. Astrid^E (A)
4. Nils^E (N)

Florian hat größtenteils eine sehr undeutlich Aussprache.

- 001 A: [hier sind FABian und FLOrian.]
002 Fa: [hä kann ich was SAGEN?]
003 A erstmal soll jetzt florian die geSCHICHte erzählen die er KANN, (--) _
004 F: dea STRAND is n (--) der strand is (A:RT). (-) un=der strand ist (--) BÄUme (--) und
005 die katzen sind DEU. (1.0)
006 A: <<überrascht> ja?> (1.5)
007 Fa: a' a' (--) <<p> (darf ich) was sagen?>
008 A: JA du darfst auch was sagen.
009 Fa: ((holt tief Luft)) <<stotternd> zweil (--) zweil (--) LEAS sind in n ns z ze> (-) sind bei
010 UNS in kindaGARTen.
011 F: <<zwei Finger hochhaltend> ZWEI.>
012 Fa: ZWEI leas. ((hält ebenfalls zwei Finger hoch))
013 A: ZWEI leas sind bei euch im kindergar[ten?]
014 Fa: [AH] auch zwei florians.
015 A: ja.
016 Fa: auch zwei JANS.
017 F: 'm wie er geleben hattn hat das noch geSAUriers gegeben wie er gewachsen WARN.
018 A: <<interessiert> nja?>
019 F: aba das sagt auch (.) die ^biGIgi:t (-) die (-) die geSAUriers (-) geschlafn HATTN.
020 A: (1.7) ((lehnt sich erstaunt nach hinten)) die dinosaurier hatten geSCHLAFen? (---)
021 F: un dann warn die DIEbn gekomm. (---)
022 A: <<p> [da w]>
023 F: [die wolln] <<mit den Armen fuchtelnd> SO (---) SO VIEL geld (---)
024 WEGnehm.> (1.3)
025 A: <<gespannt; p> und dann?> (---)
026 F: dann warn ALLE ((hebt die Arme)) WEG und warn wieda in das (-) DIEBhaus ganz
027 weit (-) ((macht eine große Geste nach vorn)) REINGegang. (-) (na') (-) <<klatschend>
028 nämlich die wieda F=FRESSN könn. (-) ja nein das> (-) die wohn ganz weit WEG, die
029 w=wohn an !AN:! dern (--) mo: nth. ((„Mond“?)) (1.5)
030 A: <<p> und DANN?> (---)

031 F: da WARN (1.0) un KOMM die (-) <<den Arm hebend, all> geSAUrias warn nich> (.)
 032 da (könn) nicht ((klappt die Hände zusammen)) RÜba. (---) die DIEben habn SIE
 033 <<Flügelschläge imitierend> genomn un geFLAttert und warn da> ((schmeißt die
 034 Arme nach vorn)) RÜba gefliegt un da <<zeigend> REINgegang.> (---)
 035 A: <<gespannt; p> und DANN?>
 036 F: dann warn nich geSAUrias ke (---) REINgekomm. (2.0) die geSAUrias warn nich
 037 REINgekomm.
 038 A: die warn nich reingekommen?
 039 F: nsch::ch ne: nich da .h RAUFgehn konntn. (1.3) die diebn warn VIEL weit WEG
 040 gewohnt.
 041 A: <<interessiert> 'm=hm,>
 042 F: die wohnen ganz weit WEG, (1.5)
 043 A: und dann? (--)
 044 F: DANN warn (--) ALLE gesauriers traurig und musstn STERBM.
 045 A: <<traurig> die mussten alle STERben?>
 046 F: un dann (hattn/haben) alle <<kopfschüttelnd> !KEIN! glück.>
 047 A: KEIN glück hattn die () (---) ((Florian schüttelt den Kopf)) DAS is ja was. (-)
 048 <<gespannt> und DANN?>
 049 F: dann warn die (-) (weg=n) (-) n warn die MENschn (-) gewachsn, (--) warn die
 050 MENschn da.
 051 A: <<nickend> 'm=hm,>
 052 F: und die HÄUsa (--) WA:(--)ksn. und die (-) <<flammend; mit den Armen große Kreise
 053 machend> LI:lien wachsn und der TURM wächst und ALLES wächst.>
 054 A: <<p> alles wächst?> (1.0) ((Florian nickt heftig)) und DANN?
 055 F: dann warn !A:L!LE gesaurias von eine ANdere insel gekomm.
 056 A: <<zustimmend> 'm=hm?> (2.5)
 057 F: da STRAND gewachsn ist DAS (1.0) da is auch da mitgef (---) wacht. (2.5)
 058 A: DAS war ja toll. (-) is DANN noch irgendwas passIERT? (--)
 059 F: <<kopfschüttelnd> NE:,>

Transkript 07: Jakob (4;0)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Jakob (Ja)
2. Astrid^E (A)
3. Antje^E (An)

001 Ja: ich hatte n () (--) oh das hatte (-) vorne ein KISSEN. (--)
002 An: war da=n KISSEN? (---) ((Jakob nickt))
003 A: ACH. (1.0)
004 An: kommt da auch ein MONster drin vor?
005 Ja: <<zustimmend> mmh=hmm>
006 ((im Hintergrund der Aufnahme sind merkwürdige Geräusche zu vernehmen))
007 A: Mindestens
008 Ja: <<ff> NEIN da>
009 ((die Gruppe hört ein sehr lautes Poltern im Raum; alle wenden sich dem Geräusch
010 zu)) (1.5)
011 A: ((zu Antje)) was ist das eigentlich für=n komisches geräusch? ich dachte schon die
012 FISCHER laufen aus aber das is=es zum glück nich. (2.5) hört sich an als wenn=s
013 irgendwo reinregnet ne? (3.0) ((Antje erhebt sich und geht im Raum umher, um die
014 Geräuschquelle aufzuspüren)) TUTS aber nich offensichtlich. (3.5)
015 An: das is der heizkörper
016 A: ach der heizkörper (1.0) na gut! (3.5) ((wendet sich wieder Jakob zu))
017 erzÄHL mal die geschichte von dem kissen. (1.0)
018 Ja: es war eimal ein KISSEN. (-) da wohnte ein KLEINES` (-) marienkäferchen. (--) und
019 da (-) und die MUTTER` (-) die (-) die war da oben DRAUF (-) und beo:bachtete=s
020 klein .h marienkäfer. und das klein marienkäfer flog da auf(m/n) kissen (-) und rufte
021 <<dim> MAMA! MAMA!> (--) das WAR sie. (--) ((Jakob beginnt, über das
022 Sitzkissen zu Astrid zu hüpfen))
023 A: die war ja auch SO: TOLL jakob. ihr könnt so KLASSE geschichten erzähl. (-)

Transkript 08: Jannik (4;1)

Transkribiert von Jessica Jarecka, Sebastian Holtfoth

Sprechende:

1. Jannik (J)
2. Maybritt (M)
3. AstridE (A)
4. NilsE (N)

001 A: jannik. was is dann wohl passiert mit denen? (1.75)
002 J: war=das DACH kaputt. (2.5)
003 M: und sie sind l=wieda EINgefroren.
004 A: <<lachend> JANNIK soll erst mal erzählen; danach darfst du. okey? (-) jeder seine
005 eigene geschichte. <<auffordernd, p> okey.> ((nickt bekräftigend))
006 J: ((nimmt Maybritts Idee auf)) die sind EINGEFROREN.
007 A: und DANN? (---)
008 M: nass ge[wor]dn.
009 A: [DA,] (.) ER soll jetzt erstmal erzähl. ((Astrid und Nils lachen))
010 J: dann war=es (1.0) geBLITZT
011 A: <<zustimmend, pp> ja=ha,> (1.0)
012 J: und geDONNERT (2.0) un::t (-) HAGEL (1.5) und (1.5) GLITZ (3.0) und noch::
013 (1.25) schreckliche (1.0) und (EIN).
014 A: <<zustimmend> hm=hm,> (---) und DANN? (1.0)
015 J: WAR (-) FRIERTEN sie. (--) und NOCH das STOCK; (-) ach ((meint "auch")) (--)
016 kaputt gegang. (--)
017 A: äh (1.5)
018 J: jetzt is maybritt. (--)
019 A: WAR das die geschichte? (.) was ham die denn geMACHT? (-) die hexe und der rabe
020 dann (1.0)
021 J: waren sie (.) zu (.) IHRES haus geflogn. (-)
022 A: <<zustimmend> hm=hm?> (.) und dann? (1.0)
023 J: hatten die das (1.0) <<nachdenklich> hmm> (-) das (.) DACH rapariert- (1.0)
024 A: und DANN? (1.5)
025 J: WEIß ich nich. (.) so alles genau
026 A: DAS war aber schon ne ZIEMLICH gute geschichte. NE? (---)
027 N: [JA.]
028 A: [das] fand ich auch.

Transkript 09: Jesper (4;2)

Transkribiert von Janna von Stein, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Jesper (J)
2. Florian (F)
3. Astrid^E (A)
4. Antje^E (An)

001 A: <<ins Mikro> und JESper kann jetzt mal ne AUSgedachte geschichte erZÄHLN.>
002 (---) <<p> oKEY.> (--)
003 J: hm hm. (1.5) ich WEIß nicht ob ich so GUT eine KANN.
004 A: ich glaub du kannst das total SUper. verSUCH einfach mal. (2.5)
005 J: <<zögernd> hm.>
006 A: sonst LÖSCHEN wir=s und du darfst nochMAL okey?
007 F: <<h> piep.> (2.0) <<f> (Löschen)?>
008 A: ((streckt den Arm nach Florian aus)) <<h, p> komm her.> (--)((macht Geräusche, als
009 würde sie ein Tier locken))
010 F: (löschen).
011 A: <<h, p> komm> (1.5) <<geflüstert> oKEY.> ((nickt Jesper zu)) (2.0)
012 J: <<len> was KANN man denn alles für ne gesch (--) eine AUSgedachte geschichte
013 [erzähl.]
014 A: [WAS du] MÖCHtest jesper. (-) kannst dir AUSdenken WAS du möchtest.
015 An: du hattest doch schon eine GUTE idee.
016 A: <<zustimmend> hm>
017 An: mit der SONne. (1.7)
018 J: unter MEIner (--) unter (-) mein (-) n KISSn war ne SONne als ich geschlafen hab. .h
019 unt unter mein kissen hat das <<die Hände hebend> GANZ DOLL ge(.)BRANNT.>
020 A: ja=a?
021 An: WIRKlich? und DA=ANN? (1.3)
022 J: ä=ich bin (-) SCHNELL zu mein ELtern gegang und ich HAB (--) und HAB das den
023 ges (-) SA:GT.
024 A: <<aufgeregt> .h (--) und DANN,> (2.0)
025 J: ä:h. (2.0) DENN (---) DENN (1.5) DENN woa' (--) DENN (1.3) ü(.)baALL warn
026 SONN untern kissn.
027 A: <<erschrocken, p> .h> (---)
028 J: ((hält sich während des Erzählens mehrmals die Hand an die Stirn)) und ich konnte
029 NIE LIEGEn weil ich da immer (--) WACH f: (1.0) kon(.)nt=n BLEIbe. .h und weil
030 überall SONN unter warn unter den KISSen.

031 A: ((lacht))
 032 F: welche KISTN, (1.0)
 033 J: NEM (-) wo man drauf SCHLÄ:FT;
 034 A: ((nickt))
 035 F: <<f> geMEIne.>
 036 A: und DANN? (3.3)
 037 J: er (11.0) ((schaut nachdenklich in der Gegend umher))
 038 F: ji::t
 039 A: <<p> PSCHT. FLorian. (---) ((legt den Finger auf die Lippen)) und DANN?> (--)
 040 J: m:: (---)
 041 F: ji::
 042 J: was könnte denn (-) DA denn noch passiern; (1.0)
 043 F: si:t? (1.0)
 044 A: KAM dann auf einmal ein dinoSAUrier? (---)
 045 F: <<f> ICH kitzel die dinoSAUriers.>
 046 A: du DARFST gleich. (-) KAM dann auf einmal ein dinoSAUrier.
 047 J: [ne: GEIster.]
 048 F: [U:::]
 049 A: <<f> GEIster?>
 050 J: <<zustimmend> 'm>
 051 F: <<von der Fensterbank springend, h, f> hey hier GUCK mal AU.>
 052 A: <<ermahnend> FLorian.> (-) <<ihn heranziehend> KOMM ma (.) jetzt sei mal
 053 LEI[SE.]>
 054 J: [!BÖ!]se GEIster.
 055 A: BÖse GEIster?
 056 J: <<zustimmend> hm=m.>
 057 A: und DANN? (3.0) ((bedeutet Florian, leise zu sein))
 058 J: dann (---) dann bin ich (-) SCHNELL zu mama und PAPA runter geGANG.
 059 A: ((nickt)) hm. (4.0)
 060 J: und ich ha(.)tte ganz (.) doll (.) ANGST gehabt.
 061 A: ((nickt heftig))
 062 F: <<h> ICH hab auch angst vorm geistern.> NE:, ich HAB kein .h (-) nicht ANGST
 063 vorm GEIsta. (-) ich HAB keine angst [vorm GEIsta.]
 064 A: <<lachend> [FLorian. (-) FLorian.] gleich.> und DANN?
 065 J: aber BÖse geister hab ich ANGST.
 066 A: <<zustimmend> hm=m> (--)[WAS=is (-) WAS (--)] was ist DANN passiert?
 067 F: [aber !ICH! nich. (--)] vor böse ga (-)] GEIster hab noch
 068 [NIE]mals angst.
 069 A: <<f> [FLorian.] (1.0) oKE=EY.> (-) was ist DANN passiert? (1.5)
 070 J: E::R (3.5) denn (--)] fang es (--)] EINmal (--)] an zu REGnen und ich hatte das FENster
 071 auf und denn hat es (--)] auf (-)] auf mein KISSn geregnet.
 072 A: <<lachend> und DANN?>
 073 J: denn war=es UNgemütlich.
 074 A: ((lacht)) das GLAUB ich weil so nass war.
 075 J: als ich am nächsten (-) morgen geSCHLAFen hab.
 076 A: <<zustimmend> 'm.> (5.0)
 077 J: <<aufgeregt> und (.) DENN is noch einmal ne TAnne von(.)=n STARken wind (--)] in
 078 mei (-)] in mein GANzes zimmer geflogn. <<die Arme ausbreitend> ÜBERall> warn
 079 STÖcker in mein bett.>
 080 A: <<lachend> ja=a,> ((lacht))

081 F: waRU:M?
 082 A: ((lacht))
 083 J: ich konnte da GA:R nicht mehr LIEgen. SO viele STÖcker warn da.
 084 A: JA=A,
 085 J: <<bestätigend> m hm,> (-) .hh (-) ä: die GANze WOHNung voll mit STÖckern.
 086 A: ((lacht)) DAS war ja ne schweineri. (5.0)
 087 J: UND (-) die (.) das GANze !LAND!. ((gestikuliert gespielt empört))
 088 A: das GANze LAND war voll mit stöckern?
 089 J: JA.
 090 A: ja=a, (-) [DAS] ist ja WAS. (1.0)
 091 J: <<zustimmend>[hm,]
 092 A: SACH mal. (1.3) und WAR noch irgendwas mit den GEIstern? (2.0)
 093 J: <<die Arme hochreißend> DIE hattn mich erSCHRECKT.>
 094 A: <<p> die hatten dich erSCHRECKT?> (---)
 095 J: die warn auf mich BÖse. ((fängt etwas in der Luft, vielleicht einen Fussel))
 096 A: <<p> ja?> (---) was HABen die dann gemacht? (5.5)
 097 J: ER. (---) auf mich t (-) <<seine Augen reibend> in mein AU(--ge (.) schmutz
 098 geMACHT.>
 099 A: ((lacht)) (2.5)
 100 J: wie von=n WIND .h wenn draußen MÜLL liegt.
 101 A: ja. (1.0)
 102 J: und DRECK und überall (1.3) PUSTet ma' (---) <<seine Augen reibend> ÜBERall hat
 103 mir was> (.) <<auf seine Augen klopfend> mit mein AUgn gepustet schon mal.> (---)
 104 A: nja=a? (1.0)
 105 J: jah. (1.5) .hh ich glaub die geschichte geht JETZT nicht mehr WEIter.
 106 A: ich glaub das war ne super TOLLE geschichte jesper. (---) VIElen dank.

Transkript 10: Jonas (4;6)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Jonas (Jo)
2. Jakob (Ja)
3. Astrid^E (A)
4. Antje^E (An)

001 A: vielleicht kennst du ja ne ANDRE geschichte; wenn nich vom MONSTER (1.0)
002 Ja: ()
003 A: handelt die vielleicht (--) von (2.5) AUTOS? ((Jonas schüttelt den Kopf)) (2.5)
004 Jo: ämhh.
005 An: vielleicht von einer eisenbahn. (1.0) ((Jonas nickt)) JA?
006 Jo: <<zustimmend> mhh=hmm>
007 An: eine EISENBAHNGESCHICHTE?
008 Jo: <<zustimmend> mhh=hmm>
009 An: erzähl mal. (1.0) die kenn ich ja noch gar nicht.
010 Jo: ähm es war auf einmal ne EISENBAHN. ((Astrid nickt bestätigend)) die fährt zu ein
011 BAHNHOF. und auf einmal war da ein DONNER. des is hat da geBLITZT. und dann
012 (---) STURM und da is die eisenbahn von die SCHIENE gefalln (3.0)
013 A: <<pp> und (--) dann> (4.0) <<pp> was ist dann passiert. (-) das is ja ne spannende
014 geschichte>
015 Jo: sie ist in den MATS ((Matsch)) gefalln.
016 A: <<pp> sie is in den matsch gefalln?> (---) ((Jonas nickt)) <<p> und dann?>
017 Jo: war sie schmutzig und denn (--) (war=ein)(---) zugkran (-) und (-) und hat die
018 eisenbahn wieder RAUFgehievt. (---) und SAUBER gemacht. (3.5)
019 A: <<pp> (und dann?)> ((Jonas zuckt mit den Schultern)) DAS war ne TOLLE geschichte
020 (.) JONAS. (--) [TOTA::L super.]

Transkript 11: Julius (4;5)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Julius (J)
2. Fabian (F)
3. Astrid^E (A)
4. Antje^E (An)

- 001 A: UND julius. (---) was ist dann wohl passiert; (1.0)
- 002 J: ((fühlt sich von Fabian in den Hintergrund gedrängt)) ey ICH war HIA:.. (.)
- 003 A: GENAU du sollst da. (-) JULIUS. was ist DANN wohl passiert. (---) ((Julius zuckt mit
004 den Schultern)) überleg mal. (1.0) du kannst dir IRGENDWAS ausdenken. (2.0)
- 005 J: dann is das regnet (-- weg. (---)
- 006 A: <<zögerlich/ermutigend> mmh=hmm?> (-- und dann? (1.0)
- 007 J: das blitz AUCH. (--)
- 008 A: dann blitzt es AUCH? (1.0) ((Julius nickt)) und DANN? (2.5)
- 009 J: ä:hm::: (1.5) is=es HELL.
- 010 A: dann is=es HELL? okey. und was passiert dann? (1.0)
- 011 J: da::nn: wird es wieder DUNKEL.
- 012 A: dann wird=s wieder DUNKEL? (1.0) und DANN? (3.0)
- 013 J: SCHLAFT die HEXE:.
- 014 A: <<interessiert> mmh=hmm> (2.0) und DANN? (---)
- 015 J: bimmelt die ua:.. (-)
- 016 A: ((lacht)) und (-) DANN? (1.0)
- 017 J: is das wieda hell.
- 018 A: <<ppp> was ist dann passiert?> (5.5)
- 019 J: DANN (-) geht (---) FLIEGT ER in (-) sein kindergarten.
- 020 A: der fliegt in=n KINDERgarten; die HEXE? (--)
- 021 J: JA! (-)
- 022 A: ACH und DANN? (---)
- 023 J: hat der keine LU:ST. (---)
- 024 A: was macht der dann. (--)
- 025 J: dann esst der (-) dann fliegt der wieder zurück:ck. (3.0)
- 026 A: und dann? (3.0)
- 027 J: hat der (---) hat der (-- denn fliegt der (-) wieder nach HAU:SE: (3.5)
- 028 A: und passiert dann noch irgendwas?
- 029 J: <<nachdenklich> m:::h.> da:nn (-) guckt (.) der (.) sein (.) BILD an.
- 030 A: der guckt sein BILD an?

031 J: DANN (-) dann malt der ein BILD.
 032 A: <<interessiert> mmh=hmm> (6.5) <p> und dann?>
 033 J: kl=d=holt (-) er (.) KLE:BE:.. (--)
 034 A: <<interessiert> mmh=hmm?> (4.0) und (-) DANN? (3.5)
 035 J: ku (1.0) is der schon ferkich ((meint „schon fertig“)) (1.0)
 036 A: dann is der schon FERTIG? (--)
 037 J: JA! (1.0)
 038 A: U:N macht der dann noch IRGENDWAS? (-)
 039 J: DANN (-) d=räumt (.) der sein ZIMMA: A:I:N. (2.0)
 040 A: <<verwirrt> mmh=hmm> (4.0) und DANN? (1.5)
 041 J: saugt der das (---) sein HA:US A:I:N (-)
 042 A: dann zaubert der sein HAUS ein? (-)
 043 J: nein dann (-) ßAUGT (-) der sein haus A:I:N.
 044 A: der SAUGT (-) sein haus ein?
 045 J: <<lachend> ja.> (-)
 046 A: dann is es WEG? (--)
 047 J: I=JA!
 048 A: N=NEIN! (-- und DANN? (2.0)
 049 J: is der ßTAUBßAUGER ka:pu:t.
 050 A: <<lachend, f> I=JA DAS glaub ich.> ((lacht)) und DANN? (1.0)
 051 J: muss er so BLAI:BEN.
 052 A: dann muss er so kaputt bleiben?
 053 J: JA! (--)
 054 A: und DANN? (1.5)
 055 J: holt der (---) dann ßUCHT der (-) jets (-) eine NEUE A:U:S. (-)
 056 A: <<interessiert> mmh=hmm> (2.5) und wie MACHT ER DAS erzähl ma. (1.0)
 057 J: DA:NN hh hat DER (-) wieder ein HA:US. mit OHNE STAUBS:AU:GE:R
 058 A: <<zustimmend> mmh=hmm> (-) mit ohne STAUBSAUGER?
 059 J: JA!
 060 A: <<interessiert> mmh=hmm> (4.5) [und]
 061 J: [guck ma was]
 062 A: passiert DANN noch irgendwas? (---)
 063 J: nei:n.
 064 A: DAS war ja ne TOLLE geschichte (.) julius. (---) ganz schön lustich ((lacht)) das der
 065 STAUBSAUGER das ganze haus eingesaugt hat. (-) fandst du auch ODER ANTJE?
 066 (-)
 067 An: das war [fantastisch]
 068 J: [aber NICH] die zimmers
 069 A: [die zimmer nich,]

Transkript 12: Laura (3;8)

Transkribiert von Insa Bielefeld, Janna von Stein

Sprechende:

1. Laura (L)
2. Astrid^E (A)
3. Antje^E (An)

Astrid, Antje, Laura und ein anderes Kind sitzen im Kindergarten auf einer Decke und spielen mit Knete. Dabei erzählt Astrid den Anfang einer Phantasiegeschichte, die von Laura weiterentwickelt werden soll. Astrid hilft ihr dabei mit unterstützenden Fragen. Durch die Knete ist Laura jedoch etwas abgelenkt und nicht voll auf die Geschichte konzentriert.

- 001 A: was ist DANN paSSIERT?
002 L: <<p> ein GEwitter kam>
003 A: und DANN?
004 L: <<pp> (weiß) und da das und dann kommt noch Regen und do und und das war ein
005 und und da und <<cresc> BLITZ>
006 A: und DANN?
007 L: <<p> weiß ich nich mehr>.
008 A: kannst dir was überlegen (-) WAS hat die Hexe dann gemacht?
009 L: ä:hm (--)<<p> ha:t sich reingesetzt und <<acc> hat ne decke gemacht und alles schön
010 gemacht>>
011 A: und DANN?
012 L: <<p> und dann (--)< und dann hat (.) hat er RAdio angemacht und dann leis laut bis das
013 die das nicht mehr hörn kann
014 A: ((lacht)) das gewitter? das ja SCHLAU von der hexe (.) und DANN?
015 L: und dann hat sie sich in bett gelegt <<sehr undeutlich> (mit seiner hat sie sich gut
016 über)> hingelegt ((versetzt sich in die Hexe hinein, indem sie eine Bewegung
017 mit ihrem Oberkörper macht)) und .hh (.) und dann(.) hat er=s einfach gemacht
018 A: hmm
019 L: und DAS (.) das war die <<fröhlich/stolz> geSCHICHte>
020 A: WUNderbar laura (.) vielen dank
021 An: das war ne TOLLE geschichte
022 A: fand ich auch (.) ne richtig tolle geschichte
023 An: die war ja SUpa
024 L: und jetzt noch eine geschichte
025 A: noch eine? okey (.) erzähl noch eine
026 L: ä:hm (--)(n kleines kund) (.) EI ((macht eine Zeigegeste mit ihrem Arm nach
027 draußen; dort läuft gerade eine Katze entlang))
028 A: das is bestimmt DIE KATze von der hexe oder?
029 L: JA
030 A: die sieht ja SOwas von [hexenkatzig aus]

031 L: [(<<f> die is aber] auch macht immer wenn sie kra wenn sie de
032 das zaubern kann (.)) dann kratzt der sich und macht> <<cresc> MIAU> (-- die
033 geschichte .h von dem BI BA BUTzemann kann man auch sing das ein korze .hh
034 <<in einem Singsang> der BI BA BI BA BUTzemann (.) der geht HIN (.) HER (.)
035 schaukelt HIN (.) HER ((schaukelt dabei mit ihrem Oberkörper nach links und rechts))
036 macht ein BALL mit KNE:te und macht ein kuchn .h und da:NACH ess die den auf (.)
037 und danach (was sie) und wenn=er FERTig ist (.) (schickt sie das in den topf.) (.) und
038 DANN holt DAS der raus. (-) dann ging das an ein <<p/h> (klacksala)> .h kommt ein
039 KORilla mit der <<p> kokosnuss> (-) <<genuschelt> (hat die auf da da)> .h <<f> A
040 DA wenn die (sall) WEHT> und=da oben ist eine KAMERA (.) die (.) die spiegelt an
041 dem (.) an an dem SPIEgel (.) und dann kommt EIne LAMpe und dann ist es vorBEI
042 (.) alle gehn jetzt hier raus> (3.0) (und jetzt könn wir noch eine) (-- das war nur EIne
043 geSCHICHte (.) ei=eigentlich könn wir noch lange machen
044 An: <<bestätigend> hm=hm>

Transkript 13: Laurids (4;5)

Transkribiert von Insa Bielefeld, Janna von Stein

Sprechende:

1. Laurids (L)
2. Astrid^E (A)

Laurids ist sehr auf die Kamera und das Mikrofon fixiert, er deklamiert seinen Text regelrecht dort hinein.

- 001 A: so (.) dann erZÄHL uns ma ne geSCHICHte.
002 L: EIms TAGes .h war !EIN! mann HEU .h da HAT es ma TIERE geFRESsn, .h und
003 EINma ses TAGes (.) WA: einMAL, .h ein RE:_tier. (.) <<acc> von den
004 WEIHNachsmann.> .h bei Oma JUtta war ma da ein RE:Ntier. (-) das WOLLte ma (-)
005 ganz ganz doll (--)) sich beGRÜßn bei die ((schmatzt)) .hh ANS ((an Astrid gerichtet))
006 äh hör ma=n DAS hier? ((zeigt auf die Mikrofonanlage)) hör ma? (--)
007 A: erZÄHL ma weiter du (.) ich ZEIG dir <<dim> gleich (ma) wie sich das anhört>
008 L: is das grade AUS, ((meint damit das Mikrofon, in das er spricht))
009 A: NEIN, es ist AN
010 L: .h und AUCH ((schmatzt, sieht hinter sich)) auf ((setzt sich auf den Stuhl hinter ihm))
011 (4.5) .hh EIms=s TAGes warn stu´eLEKtrischen STUHL, (-) EIN (.) MAL ins TAGes
012 war=n (.) instrUMENT. (.) ZUENde die geSCHICHte.
013 A: oh super (-) DANke laurids (-) das war eine COOLE geschichte (-) DANke dir.

Transkript 14: Lotta (4;4)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Lotta (L)
2. Ali (Al)
3. Astrid^E (A)
4. Antje^E (An)

001 A: WAS ist DANN wohl passiert; (1.0) kannst dir das VORSTELLEN? (2.0)
002 L: <<knetend> dat war die LATERNE nass.> (1.0)
003 A: hi=ja? (1.5) und DANN? (--)
004 L: geht die OFFEN. (1.5)
005 A: <<p> und DANN?>
006 L: war putt. (2.0) ((lacht über ihr Knetkunstwerk))
007 A: und DANN? (2.5)
008 L: kann man die nicht mehr LEUCHTEN.
009 A: dann haben die nicht mehr GELEUCHTET? (2.0) und (.) DANN? (7.5)
010 L: muss man die WEGSCHMEIßEN.
011 A: ((lacht)) GENAU. ..h (1.0) und DANN? (8.0)
012 Al: guck mal; ((zeigt Astrid eine von ihm geknetete Rolle))
013 ((Astrid nickt Ali zu und wendet sich wieder zu Lotta)) (1.0)
014 A: was ist dann mit der [HEXE PASSIERT]?
015 Al: [guck mal] ((ringt nach Aufmerksamkeit und wird von Antje
016 durch nonverbale Signal zur Ruhe aufgefordert)) (1.0) ((lässt die Knete fallen))
017 BUMM.
018 L: da muss man REINGEHEN.
019 A: da muss man REINGEHEN; GENAU. (1.5) und DANN? (3.0)
020 L: dann (.) sonst REGNET DAS.
021 A: sonst REGNEN; wird man ganz NASS; GENAU.
022 Al: pitsche [nass].
023 An: [psst].
024 A: genau. pitsche nass (.) und was hat die HEXE dann GEMACHT?
025 L: denn kommt der (regen nich kinn) (-) mitKOMM (1.5)
026 A: NA:IN? (2.0) <<pp> warum nich-> (2.0)
027 L: darum nich. HEY
028 A: darum nich? (2.0) und haben die den ZAUBERER noch BESUCHT? (--)
029 L: ja, ((ist sehr mit dem Kneten beschäftigt)) (4.0)
030 A: ERZÄHL mal. ((Lotta knetet mit aller Kraft)) (10.0)

031 A: oh. du bist so STARK; (.) ne?
 032 Al: guck mal. ((präsentiert wieder seine Knetrolle, Astrid nickt))
 033 A: LOTTA. ERZÄHL ma. WAS haben die (denn gemacht mit/bei) dem zauberer (4.0)
 034 HM? (3.0) kannst dir das VORSTELLEN?
 035 L: dann kann man die WEGZAUBERN.
 036 A: GENAU. (...) DANN? (2.0)
 037 L: die kann man nich NICH mehr RUFEN. (2.0)
 038 A: <<pp> kann man die nich mehr rufen-> (5.0) und DANN? (3.0)
 039 L: denn is die WÄ:G.
 040 A: dann ist die weg? (2.0) und was passiert DANN? [(3.0)]
 041 L: denn kann ma die nich mehr FINDEN.
 042 A: NA:IN? (1.0) und was macht man DANN? (6.0) WAS macht man DANN; (4.5)
 043 L: jetzt komm die TROKEDI:L.
 044 A: da kommt das KROKODIL? ((Lotta nickt)) (1.0) was MACHT denn das? (5.0)
 045 ((Lotta bleckt die Zähne)) DAS sieht ja GEFÄHRLICH aus.
 046 L: (mammuts) sind nich gefährlich.
 047 A: <<verneinend> 'hmm`='hmm> ((Lotta schüttelt den Kopf)) (9.0)
 048 L: ((lacht und lässt die Knete fallen)) AUTSCH.
 049 A: erzähl noch mal von dem krokodil. was MACHT das?
 050 L: und kann das BEIßEN.
 051 A: DAS kann BEIßEN? UND was passiert DANN. (4.5)
 052 L: der kann- (1.0) <<mf, knurrend> WA:::H> (2.0)
 053 A: SO kann der MACHEN? (...) DAS hört sich ganz schön GRÄSSLICH an ne? (3.0)
 054 du hast ja einen HUT für deinen finger gebastelt.
 055 L: NEE::. ist doch ein SCHIFF;
 056 A: ACH SO::.
 057 L: DUT DUT AB ((spielt mit der Knete) (12.0)
 058 A: FÄLLT dir NOCHWAS ein; was der HEXE und DEM ZAUBERER und dem
 059 KROKODIL PASIERT IST? (1.0)
 060 L: (jetzt kommt das hin) und HEA
 061 A: und DANN? (6.0)
 062 L: dann kommt das BERG hier runter. (4.0)
 063 A: und DANN?
 064 L: muss man schnell LAUFEN.
 065 A: <<interessiert> 'hmm=hmm`> (1.0)
 066 L: von drokedi (-) guck mal. (.) klein DROKEDIL. ((zeigt ihre Knetfigur))
 067 A: ein kleines KROKODIL; eindeutigsterweise; GENAU (4.5)
 068 ((Lotta beschäftigt sich wieder mit dem Kneten; Ali murmelt etwas sehr leise und
 069 unverständlich. Astrid und Lotta blicken kurz zu Ali))
 070 L: n kleiner augen picken ((drückt Augen aus Knete auf ihre Figur)) (5.0)
 071 A: da is ja schon ganz schön viel passiert in lottas geschichte; ne?
 072 An: das find ich aber auch eine AUFREGENDE geschichte.
 073 L: und denn soll der noch BEINE haben ((befestigt weiter Knete an ihrer Plastik))
 074 An: mit einem KROKODIL ne?
 075 A: <<zustimmend> 'hmm=mmh`>
 076 L: der hat <<mf> BEINE>.
 077 A: genau. (1.0) komm ich mach auch mal ein KROKODIL. (2.0)
 078 L: so KLEIN kannst du DAS ((demonstriert die zu erzielende Maximalgröße anhand ihres
 079 Knetkrokodils))
 080 A: <<zustimmend> 'hmm=mhh`> mal sehen ob ich das so klein kann (..) erzähl mal noch

- 081 A: was von dem krokodil was hat das denn noch ERLEBT? (2.5)
082 L: denn STERBT DER.
083 A: der STIRBT? (1.5) <<p> warum?> (1.5)
084 L: darum kann man den nicht mehr ins ((schlürft)) sonst ist der TOT.
085 A: <<zustimmend> 'hmm=hmm´>
086 L: muss man; kann man ihn nicht mehr finden.
087 A: dann kann man ihn nicht mehr finden? (2.0)
088 L: denn ist der in KRANKENHAUS.
089 A: <<zustimmend> 'hmm=mmh´>

Transkript 15: Lotte (4;4)

Transkribiert von Janna von Stein, Sebastian Holtfoth

Sprechende:

1. Lotte (L)
2. Jakob (J)
3. Astrid^E (A)

Zu Beginn fehlt die Videoaufnahme. Im Aufnahmebereich befindet sich ein Aquarium.

- 001 A: LOTte. (-) kennst du NOCH so=ne tolle monstergeschichte?
002 L: 'm::
003 J: ich ich [möch' ich möchte jetzt Hoppel (-) der] SCHNEEhase erzähl.
004 L: [JA aber die is ein bischen LÄNger;]
005 A: komm. (-) warte mal. (-) ((zieht Jakob auf ihren Schoß)) erstmal will lotte noch=n
006 MONster erzähl dann erzählst du mir hoppel der SCHNEEhase okey? (-)
007 J: <<zustimmend, h> hm>
008 A: GUT lotte dann erzähl mal [die monster]
009 L: [aber denn war] auch=ein krokoDIL (als allerletz) daBEI.
010 A: JA=A? erZÄHL einfach mal ich bin SO gespannt.
011 L: ein MONster das gang auch noch zu SCHGAI ((„Sky“)) das (---) wie beim ANern
012 anfang. h und dann fressste er (-) auch noch ein <<f> SACK und ein STIEfel> von den
013 menschn. (---)
014 A: und DANN? (--)
015 L: <<f> dann hat der ein ganzes MEER (-) vom krokoDIL=aufge> (-) ausgeTRUNKn.
016 A: ach. (--)
017 L: <<cresc> und dann kam die fische ((klatscht)) und BEI> (-) und DANN kam ein wal
018 und BEIßte ihn.
019 A: <<lachend> aha und DANN?> (--)
020 L: wahn (--) <<cresc> und DANN kam ein (kissen) und ver(SCHER>belt) ihn. (1.0) das
021 MONster. (--)) und w und dann kam das krokodi:l (-) und BEIßte das monster nochMA;
022 ((steht auf)) (---) <<aus dem Bild gehend> und' (-) ne MEHR geschichten KANN ich
023 nich.>
024 A: die war ja SUpEr.
025 L: <<zustimmend; h> 'm=m>
026 A: TOLL lotte. (--)) das MONster im SKAImarkt. <<lachend> das sollten wir mal
027 verfilmen.> (-) ((Lotte kommt zurück und grinst)) toTAL klasse. (---)

Transkript 16: Luisa (4;4)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Janna von Stein

Sprechende:

1. Luisa (L)
2. Emma (E)
3. Astrid^E (A)

Emma und Luisa sind Zwillinge; Luisa soll den Geschichtenanfang von der Hexe und dem Zauberer weiterführen.

- 001 A: WAS haben die wohl geMACHT. (2.0)
002 L: die haben geHEXT, (1.6)
003 A: und DANN? (1.5)
004 L: m::h ((Emma flüstert Luisa etwas zu)) (1.0)
005 A: psch (1.5) ((Emma flüstert weiter)) emma NICH. ((Emma verdreht die Augen)) (1.0)
006 L: die ham geZAUBERT denn; (-)
007 A: ja, (2.7) ((Emma bewegt die Lippen))
008 L: m:h (3.6) ((Emma grinst und bewegt wieder die Lippen))
009 A: und DANN? (---)
010 L: geESST? (1.4)
011 A: <<zustimmend> 'm hm,> (4.7)
012 L: m:h (--) ich weiß nich (-) was (.) dann noch (-) passiert is-

Transkript 17: Luisa (4;4)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Janna von Stein

Sprechende:

1. Luisa (L)
2. Astrid^E (A)

001 A: super. (--) LUIsa. (--) erZÄHL mal ne geschichte mit emmas dinoSAUriern. (1.5)
002 L: (die sin) in WALD gegang; (---) zum wald GANgen, (--) und (-) zu der=hhe (1.0) (zur
003 hütten h). (1.5) denn holn die was zum ESSen, (1.3) und (-) denn gehn die nach
004 HAUSE, (---) und (.) denn fressen die das AUF, (1.0) und (.) denn (1.3) will (--) die
005 dinoSAUriers zum BETT gehn, (---) und (-) zu ENde. (-)
006 A SUper LUIsa. (-) DAS war ja toll. (---) vielen DANK;

Transkript 18: Magnus (4;3)

Transkribiert von Insa Bielefeld, Janna von Stein

Sprechende:

1. Magnus (M)
2. Astrid^E (A)

Magnus befindet sich während der Aufnahme im Flur der KiTa und ist dadurch sichtlich abgelenkt.

- 001 A: was passiert DANN? (--) magnus.
002 M: weiß nich.
003 A: überleg mal <<flüsternd> was könnte` denk dir IRGENDwas aus> (6.0)
004 M: weiß nich.
005 A: <<pp, all> ob es> meinst du die is ABgestürzt?
006 M: ja,
007 A: und DANN? (1.5)
008 M: ins WAsser gef=fällt. (1.0)
009 A: <<flüsternd> und DANN?> (1.0)
010 M: weiß nich. (2.0)
011 A: <<flüsternd> was könnte> ist sie dann geSCHWOMMen?
012 M: <<lachend> NEI::N>
013 A: NEIN? (.) SONdern?
014 M: JA.
015 A: DOCH geschwommen?
016 M: <<p, leicht nickend> hm hm>
017 A: und der RABe? (1.5)
018 M: DER is wieder HOCH geflogen.
019 A: der is wieder HOCH geflogen?
020 M: ja.
021 A: und was hat der DANN gemacht? (1.5)
022 M: <<len> den (-) BE:sen zu der HExe (---) gebracht.>
023 A: und DANN?
024 M: weiß nich.
025 A: oh ich glaub das war schon SO=ne GUTE idee WAS hat die HExe mit dem besen
026 gemacht?
027 M: denn wieder HOCH geflogen.
028 A: dann sind die wieder HOCH geflogen?
029 M: ja.
030 A: und (.) was ist DANN passiert?
031 M: w eiß (.) nich (.) mehr.
032 A: weißt nicht mehr?
033 M: [<<pp, verneinend> `m`m>]
034 A: [sind die] zu dem zauberer TROTZdem noch geflogen?
035 M: ja: (1.0)
036 A: und hat der sich geFREUT? (2.0)
037 M: ja:
038 A: ja? (1.0) und ist DANN noch irgendwas passiert?
039 M: nein;

Transkript 19: Mara (3;10)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Jessica Jarecka

Sprechende:

1. Mara (M)
2. Sandy (S)
3. Astrid^E (A)

Mara soll den Geschichtenanfang mit der Hexe und dem Zauberer weiterführen.

- 001 A: und was passiert wohl DANN. (2.0) ((Mara zuckt ratlos mit den Achseln) ÜBERLEG
002 mal.
003 M: [ähm::]
004 A: [ICH weiß] nämlich leider nich wie die geschichte weiter geht.
005 M: sandy du? ((meint du)) (--)
006 S: was?
007 M: haste jetzt (-) hm. (2.0)
008 A: ich glaub MARA du musst des mal erzähl'n weil nämlich du hast schon ´n bibi
009 BLOCKSberg pullover an. WAS ist DANN wohl passiert. DIE komm in [dies]
010 M: [hm]
011 A: UNWETTER; und DANN? (---)
012 M: fällt die da runter.
013 A: die falln runter? ((Mara nickt)) (-- und DANN? (---)
014 M: denn halten (.) die (-- halten (-) die (-) die fe:st.
015 A: <<pp> und dann?> (1.0)
016 M: hm (---) hm::: weiß ich NICH-
017 A: ÜBERLEG ma; was könnte dann wohl passiert sein.
018 M: denn fällt die RUNTE::R.
019 A: dann falln die immer noch runter? ((Mara nickt)) (-- und DANN? (--)
020 M: denn halten die nich mehr f (-) fest
021 A: sind sie ABGESTÜRZT, (-) und DANN: (-)
022 M: fällt die RUNTER.
023 A: u:nd DANN? (---)
024 ((beide lachen))
025 M: weiß ich nich.
026 A: sind die dann (-) haben die sich WEH GETAN? (--)
027 M: <<verneinend> ´hmm=hmm` ((schüttelt den Kopf))
028 A: ne:? (-) sind die noch gerettet worden? ((Mara nickt)) (-- durch wen? (--)
029 M: hm. (-- weiß ich nich
030 A: <<pp> überleg mal>> wer könnte das gemacht haben. (2.5)

031 M: hm::: (--) weiß ich nich me:hr-
032 A: war es vielleicht der ZAUBERER? ((Mara nickt)) (--) <<pp> was hat der gemacht?>
033 M: die GERE:TTE:T.
034 A: <<pp> und dann?> (--)
035 M: hm: (2.5) daruntergeho::lt. (1.5)
036 A: <<p> und dann?>
037 M: weiß ich ni mehr.
038 A: sind die dann zu dem zauberer geFLOGEN oder wieder nach hause. (2.5)
039 M: hm:-
040 A: nach hause oder zu dem zauberer; (--)
041 M: zum zauber(--)rer.
042 A: und DANN:?
043 M: un:d nach hause (-) geflogen; (1.5)
044 A: <<pp> dann?> (1.5)
045 M: weiß ich nich mehr;
046 A: weißt du nich mehr? (--) SANDY weißt DU noch was?

Transkript 20: Markus (4;1)

Transkribiert von Sebastian Holtfoth, Janna von Stein

Sprechende:

1. Markus (M)
2. Justin (J)
3. Astrid^E (A)

Markus soll den Geschichtenanfang mit der Hexe und dem Zauberer weiterführen.

- 001 A: markus. WAS ist dann wohl passiert. (2.0)
002 M: WEIß i NICH. ((schlägt sich auf seine Knie))
003 A: überLEG mal. was könnte da passiert sein. (5.5) ((Markus spielt mit seinen Beinen))
004 (du) kannst dir EINFACH irgendwas AUSdenken. (--) stell dir VOR; HEXE und RAbe
005 in diesem UNwetter und werden so NASS; wollen EIgentlich den ZAuberer besuchen,
006 (---) UND was könnte dann wohl paSSIERT sein. (7.5) ((Justin gibt Schnalzlaute von
007 sich)) DENK dir IRGENDwas aus dann erZÄHL=S uns. justin und mir wir sind schon
008 ganz geSPANNT; ne? (1.5) ((Astrid blickt Justin an, nickt und lächelt; Justin tut es ihr
009 gleich)) <<pp> das glaub ich AUCH.>
010 M: <<p> ich WEIß nich mehr.>
011 A: sind die vom BE:sen RUNtergefallen? ((Markus nickt begeistert)) <<ungläubig>
012 NEIN.> (---) UND was ist DANN passiert? (1.5)
013 M: (hin/um)gefalln. (---)
014 A: und DANN? (2.0)
015 M: ham die eine BEULE.
016 A: <<f> dann ham die ne BEULE?> (---) ((Markus nickt)) der ARme RAbe AUCH? (---)
017 ((Markus nickt)) DAS hat ja KOMisch ausgesehen; oder? (---) ((Markus zieht die
018 Augenbrauen hoch)) und was ist DANN passiert? (1.5)
019 M: zum KRANKenhaus. (---)
020 A: <<pp> und DANN> (1.5)
021 M: dann sind die wieder gesund.
022 A: dann sind die wieder geSUND? ((Markus lächelt und deutet ein Nicken an)) (1.0)
023 und DANN? (3.0)
024 M: dann der (---) könn die wieder FLIEgen.
025 A: <<f> dann können die wieder FLIEGEN?> (--) okay und DANN? (3.0)
026 M: ähm. (2.0) WEIß ich nich mehr.
027 A: <<f> DAS war ne SCHÖne geschichte MARKUS.>

Transkript 21: Moritz (3;8)

Transkribiert von Insa Bielefeld, Sebastian Holtfoth, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Moritz (M)
2. Astrid (A)

001 A: okey. (---) hör zu. (.) ich hab euch ne GA:NZ (.) aufregende geschichte mitgebracht (.)
002 und ZWAR (1.0) da gibts ne alte HEXE, (.) die wohnt GANZ ganz ganz oben auf=m
003 berg. (.) GANZ alleine, nur mit ihrem zauberraben zusammen (-) ne? die hexe und der
004 rabe WOHNEN da oben. (.) und die ham=n nachbarn der is auch=n RICHTiger
005 ZAUBerer. (.) der wohnt auf=m anderen berg.
006 M: auf welchem denn?
007 A: auf dem NACHbarberg (--) auf dem EINen berg wohnt die HEXE (-) auf dem anderen
008 berg daneben wohnt der ZAUBerer. (-) und an EINem tag beschließen die hexe und der
009 rabe, (.) <<f> WIR steigen jetzt auf unsern BESen und fliegen unseren NACHbarn
010 besuchen>
011 M: aber HABEN könn (.) SELBST fliegen.
012 A: das stimmt der rabe fliegt nebenher. (-) ..h und DANN: (.) sind die GRAde
013 LOSGEFLOGEN´ (.) da geht auf einmal=n GANZ furchtbares gewitter los (---)
014 <<p> was passiert DANN?>
015 M: <<p> der (s)auberer kommt.>
016 A: <<p> und DANN?>
017 M: und DANN´ (.) hat der DAS (-) GEwitter hergezaubert-
018 A: ja und DANN?
019 M: und dann war der, (--) hat DER DAS (-) gewitter wieder WEGgezaubert
020 A: <<p> und dann?>
021 M: dann? (.) ISSes WEG!
022 A: <<p> dann isses weg> (.) und dann?
023 M: und dann:, (.) KOMMT der ZAUBERER (1.5)
024 A: <<p> und macht was?> (1.5)
025 M: <<auf die im Raum befindliche Treppe zeigend> wa (.) DAS> ist (-) der berg
026 A: das ist der berg genau
027 M: da müssen wir jetzt hoch (--) aber ich <<aufgereg> bin die HEXE>
028 A: <<p> okay>

Transkript 22: Moritz (3;8)

Transkribiert von Nils-Holger Koch, Janna von Stein

Sprechende:

1. Moritz (M)
2. Astrid^E (A)

Moritz klettert während des Erzählens auf einem Spielgerüst mit einer Leiter herum.

- 001 A: moritz?
002 M: hm?
003 A: kannst du uns noch mal die geschichte von dem LÖWEN erzählen? [wir KENNEN] die
004 ja gar nicht
005 M: <<zustimmend>[hm=hm]> (2.0)
006 ((steigt vom Spielgerüst ab und geht zu Astrid)) die Löwen warn dann !BÖ!se (1.0)
007 GANZ böse. UND=ham <<dim> ALLE MENSCHEN AUFgefressn> (-) <<p> das war
008 SO (-) im spiel> (-) ((geht zurück zum Spielgerüst)) und=dann sind sie DA ((zeigt aus
009 dem Fenster)) rau(f/s)gegang (-) und DANN sind sie wieda in (.) IHR (.) HÖHL (1.5)
010 und DANN sind sie (.) <<klettert über das Spielgerüst> dann sind sie IMMA weiter
011 geklettert, über DIEse lei(ter) ham sich an den (.) SEIten FESTgehalten. ((macht genau
012 dies beim Klettern)) und ^DA:NN> (1.0) wa:r des (--) ein ZAUBerer da. (.) der hat
013 sich in ein Löwen <<spannend ausgesprochen> verZAUBert> (2.5)
014 A: <<pp> und dann>
015 M: und=dann (--) ha (.) ist der <<klettert auf allen Vieren vom Spielgerüst> AUCH auf
016 der stufen gestie:gn,> (.) und DANN hat ER (.) sich wieda in EIN ZAUBerer
017 verwandelt ((setzt sich auf das Spielgerüst)) (--) und=dann (-) ham sie so (-) hat ham
018 die löwen sie wieda aufge (.) ge (.) gefressn. <<steht auf und hebt die Hand> WER
019 will der ZAUBerer sein?>

Transkript 23: Olli (4;4)

Transkribiert von Janna von Stein, Sebastian Holtfoth

Sprechende:

1. Olli (O)
2. Astrid^E (A)

Als Begleitkind ist die etwa gleichaltrige Celine anwesend.

- 001 A: OLLI. <<halb geflüstert> was passiert DANN.> (1.5)
002 O: denn WERden sie NA:ß.
003 A: <<flüsternd> ja. (-) und DANN? (3.0) ((Olli stupst Celine an)) DU sollst es mal
004 erzähl. (1.5) die WERden NAß. und DANN?> (1.0)
005 O: das soll <<wieder Celine anstupsend> ceLINE> erzähl.
006 A: ich will=s so gern von DIR hörn weil du ja auch schon WUSStest dass die so=n HUT
007 aufhat und schwarze SACHen an. (3.5)
008 O: ((seufzt hörbar)) (5.5)
009 A: sind die WEIter geflogen? ((Olli schüttelt den Kopf)) (2.0) SONdern?
010 O: .h die (LEI) (.) die tonnten nich mehr WEIter .h fliegen. (-)
011 A: und was ham sie DANN gemacht? (2.0)
012 O: ((zuckt mit den Schultern)) n=jo. .h werden NAß, (--) und werden (2.0) und werden
013 traurich (und dann sind sie drinne) zu den ZAUBara.
014 A: hm ja da werden die TRAURig? ((Olli nickt)) und DANN? (9.0) ((Olli beschäftigt sich
015 mit seinem Schuh, seufzt)) sind die dann wieder zuRÜCK geflogen? (-)
016 O: nein die sind (-) ((räuspert sich)) (2.0) dann SIN=die EINFach (--) nich weita (konnt)
017 A: (1.5) dann sind die einfach nicht WEIter f fliegen können? (-) HAben die nich, (--)
018 weiterfliegen können, (.) dann STANden die da einfach und sind PITschepatsche naß
019 geworden?
020 O: <<zustimmend> ja=a?>
021 A: m=ja? das ist ja TRAURig und DANN? (6.0) ((Lärm von draußen, beide Kinder sind
022 abgelenkt)) <<p> und DANN? (2.0) ich weiß AUCH nicht was das is.> (4.0)
023 O: ((will aufstehen)) dann MACH ich ma die tür auf und .h schau ma RICHTich.
024 A: ne: die tür bleibt ZU. (4.0) ((hustet mehrfach))
025 O: das war die BÄrengruppe.
026 A: das war die BÄrengruppe? (---) ok. ist DENN noch irgendwas passiert mit der HEXE
027 und dem ZAUBerer?
028 O: <<genervt> NEIN.>
029 A: okay. ceLINE hast DU noch ne idee?

Transkript 24: Olli (4;7)

Transkribiert von Jessica Jarecka, Sebastian Holtfoth

Sprechende:

1. Olli (O)
2. Mara (M)
3. Astrid^E (A)
4. Nils^E (N)

Olli erzählt die PE wie einen Reim (rhythmisch, deutlich, unnatürliche Kumulation von Pausen, sehr starke Betonung unterstützt durch Silbentrennung).

- 001 A: OLLI olli. lass noch mal kurz. (.) wir toben gleich nochmal. (---) JETZT wollte ich ja
002 erst mal hören, (-) ob du noch ne TOLLE ausgedachte geschichte kennst. (-) irgend ne
003 GA::NZ ganz tolle.
- 004 M: ich WEIß das gar nicht welche geschichte ich (-) (will) (--)
- 005 A: IRGENDeine. (---)
- 006 O: <<zustimmend> hm=hm.> <<f> ZWEI (---) ein PRINZ und eine prinZESSIN (-) mit
007 dicken ((meint „die gingen“)) [in=n WALD]
- 008 M: [ODA eine] KÖNIGIN.
- 009 A: LASS ihn erstmal erzählen. (.) ein PRINZ und eine prinzessin.
- 010 O: ((spricht in Silben)) DI (.) CKEN ((„gingen“)) (.) IN (.) WALD. (-)
- 011 A: <<zustimmend> 'hmm=hmm.> (-)
- 012 O: ((spricht in Silben und wie im Reim: rhythmisch, deutlich und mit unnatürlichen
013 Pausen)) UND (.) da sahen sie (.) EIne (.) KLEIne MAUS, (-) und die wa=heiße
014 MICKY maus. (1.0)
- 015 M: micky maus ist DIE ((zeigt auf eine Wand im Raum, an der Micky Maus abgebildet
016 ist))
- 017 A: <<zustimmend> 'hmm=hmm.>, genau und,
- 018 O: und SIE war (.) EIne ZAUBAra, (-) UN:D dann kommt (.) NOCH EIne Hexe daZU,
019 (-) und sie ver(-)HEXte (-) den lieben große MAUS in EI(-)NE ↑MÄUsehaus. (-)
- 020 A: <<fasziniert> ach, (1.0) das=is ja toll. (---) und DANN?> (1.5)
- 021 O: DANN (-) KONNte das mäusehaus STEHN (-) ((lacht)) hähä, (-) und mi(-)cky maus
022 hat (-) dasch hausch=schastört. ((„das Haus zerstört“)) (.) MIT eine
023 taschn(.)lampe dürftn die=ni (-) die mäuse nich da rein, (-) DAWEGN (-) E:R springte
024 rauf das HAUS. (1.25) ((wechselt wieder in die Alltagssprache)) weita weiß ich nich
025 mehr. (1.0)
- 026 A: <<beeindruckt> das war ne super geschichte> (1.0) NILS. das war ne RICHTIG
027 SUPA supa supa geschichte ne?
- 028 N: ja ich habe die auch gut gefundn. die war supa.

Transkript 25: Robbie (4;4)

Transkribiert von Jessica Jarecka, Janna von Stein

Sprechende:

1. Astrid (A)
2. Antje (An)
3. Robbie (R)

001 A: was passiert DANN robbie; (1.5)
002 R: gleich WEGgeflogt. (--)
003 An: hm? (2.0)
004 A: WER ist weggeflogen,
005 R: die HEXe.
006 A: wo ist die hingeflogn?(--)
007 R: auf die FRAU.
008 An: setz dich mal ANders hin. man verSTEHT dich so schlecht <<die Hände wie Robbie
009 vors Kinn haltend> wenn du die HÄNde so hast.>
010 A: <<verneinend>´mhm> kann er ruhig.
011 R: ((lacht und nimmt die Hände weg))
012 A: robbie erZÄHL mal. was hat die HEXe da gemacht. (-) erzähl mal so SPANNEND
013 wie=s geht. (.) wir sind ganz ´gespannt
014 R: geHEXT.
015 A: die hat geHEXT (2.0) und DANN? (--)
016 R: gleich IS das RAbe WEG.
017 A: und DANN?
018 R: dann (-) <<f>LACHT> die hexe.
019 A: und DANN?
020 R: (da) is der WEGgegangen.
021 A: wo ist er denn HINgegangen?
022 R: mit de FRAU,
023 A: hm?
024 R: auf die frau geGA:NG
025 A: er ist auf die FRAU gegangen der rabe?
026 R: ja.
027 A: und DANN?
028 R: dann is der <<p> (dann hat die)> frau gleich (gesreicht).
029 A: bitte?
030 R: gegen (zaun gefraln).

031 A: oh. (.) hat die sich erSCHRECKT?
032 R: ja.
033 A: und DANN?
034 R: vielleicht hatt=a ihn beMERKT
035 A: und DANN?
036 R: (vielleicht/gleich) is er WEGgeflogt.
037 A: und DANN?
038 R: und dann is der gleich (2.0) ((lässt sich auf den Boden fallen und lacht))
039 A: na?
040 R: ich kann nich noch mehr (weder red) .h ich weiß noch, <<aufstehend und aus dem Bild
041 heraus rennend> ()>

Transkript 26: Steffi (4;3)

Transkribiert von Jessica Jarecka, Janna von Stein

Sprechende:

1. Steffi (S)
2. Marko (M)
3. Astrid^E (A)

001 A: STEffi. was is DANN wohl passiert? (1.5)
002 S: ähm (-- der (-- hm der zaubera is rausgekommen .h und hat gesehen dass die da
003 drauße sind .h in gewitta .h und da .h und denn hata die mi (.) die reingenommen.
004 A: ((nickt)) und DANN?>
005 S: dann warn die GLÜCKlis.
006 A: <<f> dann waren die GLÜCKlich?> ((lacht)) das glaub ich. und was is DANN
007 passiert?
008 S: dann weiß iß nich.
009 A: überLEG mal. (.) haben die dann noch zusammen was geGESSen?
010 S: <<nickend> hm=hm>
011 A: und dann?
012 S: ´m (.) geSPIELT? (.) weiß ich nich mehr.
013 A: das weißt du nicht mehr?
014 S: <<verneinend> ´ä´ä>
015 A: überLEG noch mal kurz; ob dir noch IRGENDwas einfällt was die dann noch gemacht
016 haben. ((Marko gibt laute Geräusche von sich))
017 S: die [sind] zu HAUse geflogen (.) nach hause
018 A: [<<pp, zu Marko> pst>] ((nickt)) und dann?
019 S: <<lächelnd> weiß ich nich>
020 A: dann war=s zu ENde die geschichte?
021 S: <<nickend> ´m=hm>
022 A: ok (.) DAS war ja ganz schön SPANNend (.) ((zu Marko)) fandst du nicht AUCH?
023 ICH hätte ja gedacht die hexe und der rabe werden PITSCHnass und fallen dann in ein
024 matschloch (.) aber das ist ja zum glück nicht passiert ne? ((Steffi schüttelt ihren
025 Kopf)) <<verneinend> ´m´m>
026 S: .h ich kenn NOCH eine geschichte aber <<mit dem Kopf wackelnd, Augenbrauen
027 hochziehend, melodisch> hm hmhm>
028 A: oh erZÄHL mal (.) ich glaub da sind wir ganz gespannt.
029 S: es war einmal eine prinZESSin, (.) die hatte (.) KEIN könis (.) KEIN (-- ((haut sich
030 auf die Stirn)) mir fällt das gar nich ein (-) KEINE königin und KEIN prinz(.en) (3.0)

031 da .h da ging sie auf einmal WEG (--) aus dem KÖnisreich (-) der KÖnisreich war (-)
 032 <<eine „Sonnengeste“ mit der Hand machend> aus marziPAN, ((Steffi und Astrid
 033 lachen)) und mit sokoLADE auch. (-) <<Grimasse ziehend> ÜE.> <<lachend> das
 034 essn die essn.> (-) und (-) dann (.) sah die ein (-) DICKes BLAUes PFERD. ((lacht))
 035 A: ((fängt auch an zu lachen)) und DANN?
 036 S: dann is sie auf ihn geritten <<tut so, als hätte sie Zügel in der Hand und macht die
 037 Reitbewegung nach, p> so wie iß, (.) auf BÄRlie> (--) und DANN (-) kam sie an ein
 038 (.) <<geheimnisvoll, mit den Händen untermalend> GROßes haus> (--) <<mit dem
 039 Kopf wackelnd, p> hehehe> DA war ne HEXE (drin) ((grinst überzogen und wackelt
 040 mit den Augenbrauen)) <<p> heute is hier alles (.) so <<mit dem Kopf wackelnd, h>
 041 hm> (-) <<lachend> oder?> (-) vergiß=es> (?) .h die sah das (.) <<lachend> ne Dicke
 042 ((bildet mit ihren Armen einen dicken Bauch)) BLAUe HEXE da wohnte.>
 043 A: ((lacht))
 044 S: ((zu Marko)) schläfst du noch oder was? ((lacht))
 045 M: NE:.
 046 A: ne: du hörst zu ne? <<p> ich hör auch zu. erzähl mal weiter.>
 047 M: aber ich [bin] noch MÜde.
 048 S: [DANN] (-) war (.) ein (.) do (.) ein (.) krokoDIL <<lachend> noch
 049 dabei.>
 050 A: <<lachend> da war noch n krokoDIL dabei?>
 051 S: <<lachend> und der krokodil (.) weißt du was der gemacht hat?>
 052 A: ((schüttelt den Kopf))
 053 S: <<lachend, ff> der hat die prinZESSin geküsst.>
 054 A: <<lachend> das krokodil hat die prinZESSin geküsst?> und DANN?
 055 S: DANN? ja. (.) da is der krokodil .h hinter (-) die prinzessin hinterhergelauft (---) und
 056 DENN (.) die geschichte is zu ende.
 057 A: DAS war ja ne spannende geschichte (.) hat sich das krokodil eigentlich noch
 058 verWANDelt in irgendwas?
 059 S: <<bestätigend> ´m> ↑ (.) in ein eleFANT.
 060 A: <<lachend> NEIN.>
 061 S: DOCH
 062 A: <<lachend> sag nich SO was> .hh in einen elefanten. das war ne TOLLE geschichte.

Transkript 27: Tino (4;0)

Transkribiert von Jessica Jarecka, Janna von Stein

Sprechende:

1. Tino (T)
2. Lenny (L)
3. Astrid^E (A)

Eigentlich soll Lenny erzählen, doch er ist sehr schweigsam und scheint sich nicht zu trauen, etwas zu sagen; deshalb fordert Astrid nun Tino auf, den von ihr zuvor erzählten PE-Anfang fortzuführen.

- 001 A: dann soll Tino jetzt erstmal erzähl.
002 T: sie sind (denn) ABgestürzt.
003 A: sind ABgestürzt? (--)((Tino nickt zustimmend)) und DANN? (1.7)
004 T: dann SIND sie tsu dem HAUS gegang. (---)
005 A: zu WELchem haus? (--)
006 T: <<all> tsu den ZAUbera.> (--)
007 A: und DANN? (2.0)
008 T: habn die TÜR aufgemacht. (1.0) un ZUgemacht.
009 A: <<p> und DANN?> (1.0)
010 T: dann sind die zu den ZAUbera (-) HINgegangen. (2.5) und DAS war (-) zu ENDE.
011 A: das war zu ENDE? (---) SO war das. Lenny hätstt du dir das AUCH so vorgestellt?
012 L: ((schüttelt verneinend den Kopf))

Transkript 28: Tino (4;0)

Transkribiert von Jessica Jarecka, Janna von Stein

Sprechende:

1. Tino (T)
2. Astrid^E (A)

Tino ist ziemlich erkältet, er hustet und schnieft häufig. Dies hat jedoch offensichtlich keinen negativen Einfluss auf seine Motivation.

- 001 A: tino WEIßt du noch dass du uns letztes mal SO tolle SAChen erzählt hast?
002 T: <<zustimmend> 'm=m.>
003 A: hast du NOCH=n paar geschichten heute? (1.5)
004 T: <<zustimmend> hm=[mh]>
005 A: [JA]ha? (-) erZÄHL mal. (2.0)
006 T: 'm (1.0) das ist (-) ein (-) so (.) ein MONsta und der (ärgern) so=n TRAche. (1.0)
007 A: und ein <<all> MONster und da kommt> ein DRAche?
008 T: JA. [un=da]
009 A: [erZÄHL] mal.
010 T: und den DRACHen ne? (---) der (-) will den monsta TOTmachen (1.5) dann NOCH
011 weita geht das.
012 A: echt erzähl mal WEIter. (2.5)
013 T: das war ma ein DRAche. (--) er hatte <<spannend ausgesprochen> GANZ> scharfen
014 ZÄ:hne, (1.0) und der kann FEUA (sprühen), (---) DE=EEN (-) kommt sein MONsta, (-
015 --) er hat sich (--) da kommt der poliZIST, ((schnieft)) DRACHnpolizist.
016 A: der DRACHenpolizist, <<p> und DANN?> (1.0)
017 T: und DA=A: komm' (-) das is so eine BOMbe (2.0) so=eine BOMbe so=n (--) <<mit
018 den Händen eine Kugel andeutend> so eine ASCHbombe,>
019 A: <<zustimmend> 'm=m?>
020 T: u:nd (---) JE:TZT (---) kommt (--) ein GANZ große (1.3) MANN. er ist halb STARK
021 jetzt (1.0.) er is n GANZ starKA (1.3) und da sagt der drache (-) DER is aba GROß.
022 (---) und da sagt der große MANN, (1.3) was is das DENN <<nach oben zeigend> da
023 oben? is da ne drache oda=n (-) FLEDAmAus.> (-) <<Finger nachdenklich an die
024 Schläfe drückend> hm:>
025 A: ((lacht))
026 T: da kippt=a UM der mann.
027 A: der kippt denn UM?
028 T: <<zustimmend> 'm=m,> (---)
029 A: oh.
030 T: <<all> is zu ende.> (--)

Anhang 2.2: Fünfjährige

- Transkript 01: Daniel (5;8)
- Transkript 02: Emma (5;1)
- Transkript 03: Jakob (5;1)
- Transkript 04: Lotte (5;1)
- Transkript 05: Luisa (5;1)
- Transkript 06: Sandra (5;2)
- Transkript 07: Steffi (5;5)

Transkript 01: Daniel (5;8)

Transkribiert von Jessica Jarecka, Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Daniel (D)

Als Begleitkind ist der etwas jüngere Marko anwesend.

Daniel und Marko erzählen, meist aus eigener Initiative, über eine lange Phase hinweg abwechselnd und teilweise auch gemeinsam verschiedene kurze Phantasiegeschichten direkt ins Mikrofon hinein. Dabei wiederholen sich manche Themenelemente und Aktanten, so zum Beispiel die Würmer und Löwen der unten transkribierten Erzählung. Auch das explizite Beenden der Geschichten spielt sich während dieser Phase ein und geht mit dem Abgeben des Mikrofons einher. Daniel spricht sehr gedehnt und langsam, möglicherweise, weil er während des Erzählens überlegt. Mitunter macht es aber auch den Eindruck, als würde er diese Sprechweise als erzählerisches Stilmittel nutzen.

001 D: ((nimmt das Mikrofon und hält es an den Mund)) HALLO:: hier is DANie::l (1.1) und
002 ICH hab noch ne geSCHICHte:, (---) da WA::RE:N (---) einmal zwei WÜRma, .h die
003 <<len> wollten (--) DREI: LÖwen fangn.=die> .h konnten MEHR würmer machen,
004 (---) DANN h .h kam=m MEN:schn, und haben dann .h die würma ka<<h> PUTT>
005 geTREtn- dann kam .h FÖ:sche ((„Fische“)) die wollten (-) <<sehr rythmisch>
006 dasSE:Lbe, MAchn,> .hh und DANN kam MENschn habn (.) sind dann DRÜba
007 gegang .hh und DANN kamn die BÄRn und die ↑LÖwn (---) und dann ham (-) die
008 FIßE ((„Fische“)) (-) die geFRE:SSn (---) und (-) DANN (-) ENde. <<f> BYE BYE;>
009 ((legt das Mikrofon weg))

Transkript 02: Emma (5;1)

Transkribiert von Nils-Holger Koch, Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Emma (E),
2. Lotte (L)
3. Astrid^E (A)

Astrids Hund, der kleine Tobi, ist in der Aufnahmesituation ebenfalls anwesend.

- 001 E: <<ruft> HALLO. darf ich AUCH mal ne geschichte erzähl?>
002 A: oh ja natürlich. (--) dann lassen wir noch an. (1.6)
003 E: so? (--) HALLO. ich heiße EMMA, und ich wollte EUCH heute ne (.) geSCHICHte
004 erzähl. (--) HALlo LOTte. (--) hallo, (1.8) ((Lotte und Astrid flüstern)) HALlo JESSi. (-)
005 HALlo .h HALlo:: (---) AStrid. HALlo MARko. (--) ich wollt (.) HALlo TOBi. (-) HALlo,
006 (1.4) HALlo WELT. (--) ich wollte EUCH heute (--) eine (---) HAUSgeschichte
007 erzähl. .h die PUTZEN ni:ch (--) <<all> und die räum nicht> A:UF (--) und die ham
008 kein ES=SE:N (--) und ((lacht)) die ham keine MENschn (-) die ham kein HUND.
009 !GAR!nix. (--) so. (--) s kommt hier ↑AN. (---) so. (1.0) und AStrid WOHNt da drin.
010 (1.4) und sie sind UMgezogen, (-) mit JESSi. (1.3) und D=E:NN,
011 L: der HUND sitzt auf mir; (1.0)
012 A: TOBi, (-) <<zu Jessi> machst du ihn mal weg?> (---)
013 E: und DENN, (1.2) KAM=es (-) mit den SPIEge. h (--) der SPIEgel is kaPUTT
014 gebrochen, (--) und DE:NN, (1.0) müssten die ein NEUEN kaufn. (--) aber die haben
015 kein ↑GELD mehr. (---) achSO:. (-) denn müss(t)en wir uns bei der ↑bank (-) GELD
016 holn. (---) und DENN, (--) war tobi MÜde. (.) denn wollte .h e:r (-) SCHLAFen gehn.
017 (-) denn hat <<auflachend> TE> (-) denn hat er geWEINT weil AStrid nicht DA war.
018 (-) und (.) ZU ENde
019 A: SUpa.
020 E: NOCH nich.
021 A: NOCH eine?
022 E: SO. (-) die sch (-) die SCHUhe, (-) HAT NIEMand geKAUft. und das HOLZ auch
023 nicht. (-) ALLES nicht und krokoDile nich.h !GAR! nichts. zu ENde.
024 A: SUpa. (-) DANke schön.

Transkript 03: Jakob (5;1)

Transkribiert von Nils-Holger Koch, Janna von Stein

Sprechende:

1. Jakob (J)
2. Alex (Al)
3. Astrid^E (A)
4. Jessica^E (Je)

Jakob, Astrid und Alex sitzen in einer Kuschelecke und Jakob soll eine ausgedachte Geschichte erzählen. Jakob gibt an, zunächst überlegen zu wollen und Astrid und Alex warten nun bereits seit über vier Minuten. Astrids Hund Tobi ist in der Aufnahmesituation ebenfalls anwesend. Jakob stellt seine Erzählung in großen Teilen szenisch dar.

- 001 J: <<mit dem Kinn auf den Händen abgestützt; p> mir fällt keine geschichte EIN.>
002 A: dir fällt keine geSCHICHte EIN?
003 J: ((schüttelt den Kopf))
004 A: hm (--) was machen wir denn DA jessi? das=s ja fatal ne,
005 J: [ma SEHN ob]
006 Je: [vielleicht fällt dir] ja eine HUNDgeschichte ein oder so.
007 J: hm:: mir is (eben so) was EINgefalln mit=m hund (-) mal sehn ob ich das SO vielleicht
008 kann. ((krabbelt auf der Matratze herum und legt sich mit dem Rücken zur Kamera))
009 (2.0)
010 A: du kannst IRgendwas erzähl. (.) entweder von piRA:ten (1.4) oder von (1.8)
011 RÄÜbern.
012 J: mir is GRAD noch eine EINgefalln. (3.4) ((er krabbelt zu Astrid und Alex und setzt
013 sich neben Alex))
014 A: okay leg LOS. (3.0)
015 J: schon wieder den anfang vergessen. (2.8) es war einmal ein kleiner HUND. (2.3) der
016 kleine hund (-) der lebte in (.) ganz einsam in der natur. (2.8) und=↑DA: (3.7) ((Jakob
017 überlegt)) hm (1.7) hm ((Alex möchte Jakob etwas zuflüstern, im selben Augenblick
018 dreht der sich jedoch weg und betrachtet das Aquarium)) mal überlegen. (2.7) HEY der
019 fisch kann rückwärts schwimm. (---) HEY das (.) n 'DA un=jetz na=in (-) und=DAhin
020 (-) vielleicht fällt mir da (-) bei=n Fisch [() (-) vielleicht fällt mir da.]
021 Al: [aber wenn man das AUFmacht, (nach) da,]
022 dann LEUCHtet das so da auch.
023 J: vielleicht fällt mir ja eine ANdere geschichte (-) ein wenn ich zu den FISCHen darf.
024 A: denn kannst du die mal WEItererzählen. (--) da war der allein in der naTUR und DA?
025 (4.8)
026 J: da kam ein FISCH aus dem meer (---) der hund wunderte sich (--) was is DAS=dn?
027 (1.0) dabei (--) kam es immer NÄher. (--) und der HUND, (--) 'LIEF ((er läuft auf
028 allen Vieren einmal im Kreis und setzt sich wieder neben Alex)) (2.4) da landet er
029 (1.2) schon wieder auf dem, gleichen PLÄTZchen. (1.0) und war (--) ganz (---)
030 UNruhig. (1.2) der fisch war nich mehr DA. (1.8) da sagte er (-) 'HUCH (---) huch

031 huch. ((schaut dabei mit gestrecktem Hals zur Seite)) (1.5) da FIEL=(ma) ins MEER.
 032 (1.0) PLATSCH. ((Jakob hüpft auf den Knien ein wenig vorwärts)) (1.5) da guckte er
 033 ins MEER, ((er krabbelt zur Wand und schaut in die Ritze zwischen Wand und
 034 Matratze)) (1.9) UND da sah er etwas GANZ SELTsames. ((er hebt einen kleinen
 035 Gegenstand auf)) (4.8) und DA gang er wieder zuRÜCK, (--) als (---) schließlich
 036 ((krabbelt zurück)) (--) vor ^IHN (1.0) ein kleiner FISCH lag. na WARte fisch (.) ich
 037 KRIEG dich gleich. (--) da sagt der fisch (-) MACH doch MACH doch (.) und
 038 GLEICH sehn wir. PLATSCH. ((springt wieder nach vorn und krabbelt gleich
 039 zurück)) (1.3) und dann (1.1) <<p> das war der fisch> (--) hm (1.5) WAS soll ich denn
 040 JETZT machen. (-) da IS kein fisch. (---) na WARte DA schwimmst du. (3.6) ((springt
 041 wieder nach vorn und krabbelt wieder zurück)) UND da sagte der fisch=sch. (--) da
 042 sagte (-) der hund. (--) NUN bin ich aber satt. (-) NUN möchte ich nach hause gehn.
 043 <<im Singsang, krabbelnd> da da da da da,> (1.6) <<geheimnisvoll> dann klopft es an
 044 der tür> (-) dum=dum (-) bum=bum ((ahmt das Klopfen mit der Hand nach)) (1.0)
 045 hallo? wer=ist=n (--) <<panisch; f> hilfe hilfe HILfe ein HAI> ein hai hi ((hechelt
 046 panisch und läuft krabbelnd zu Alex und Astrid und wieder zurück)) (1.2)
 047 PL=ATSCH. (2.6) boing boing ((hüpft von der Matratze)) (--) ploing (---) weg IST
 048 i:ch. ((klettert auf eine Kiste hinter einem Wandvorsprung und schaut zu Astrid
 049 hinüber)) (--) auf WIEDERsehn bis MORgen. (1.0) na GUT dich krieg=ich. (--)
 050 HILFE (-) kl=ATSCH ((hüpft wieder zu Astrid)) zu EN:de.
 051 A: WUN=DER=BAR VIELEN dank.

Transkript 04: Lotte (5;1)

Transkribiert von Janna von Stein, Jessica Jarecka, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Lotte (L),
2. Emma (E)
3. Marko (M)
4. Astrid^E (A)

Die Kinder sind an diesem Aufnahmetag sehr ausgelassen und erzählen (oft eigenmotiviert) eine Geschichte nach der anderen. Lotte spricht hier im Allgemeinen sehr laut und nachdrücklich.

- 001 L: Ä:m (---) .hh ich KENne ein fuchs der war in ↑WALD, (-) ((Lotte räkelt sich während
002 des Erzählens auf der Matratze und reibt ihr Gesicht)) .h und ich war einmal da (wir)
003 ham mit=n HUND spazieren .h der war ganz KLEIN und der heißt LAInes. (---)
004 ((Emma steht auf und geht aus dem Bild))
005 M: <<ungläubig> LEINE?>
006 E: ((hustet oder lacht kurz auf))
007 L: <<ff> !LAI! !NES!> (1.0) [((lacht kurz auf))]
008 M: ((ist auch aus dem Bild gegangen)) [lei ne;]
009 L: <<f> also !Ä:!cht> ((will auch aufstehen))
010 A: warte warte. (-) und weiter? (1.5)
011 L: ((legt sich wieder hin)) h .hh <<f> und DANN ham wir auch noch=n BÄRN getroffn.>
012 (3.6) ((kichert; Astrid lacht)) <<all> der war ganz groß und STARK und hat> beinah
013 den hund AUFgegessn; ((lacht)) (2.4)
014 A: und DANN? (1.3)
015 L: zu ENde,
016 A: SUpEr. (-) ((Lotte setzt sich auf; Astrid wendet sich zu Jessica hinter der Kamera)) das
017 war ja ne lustige geSCHICHte ne? (--) HIER ham=wer jetz ma jemanden der sie so
018 vermischt wie das- (1.0)
019 J: ja.
020 A: sein soll. (1.0)
021 L: soll=ich vielleicht NOCH=ne erzählen?
022 A: NOCH eine. JA=h. (--)
023 L: ((lässt sich grinsend rückwärts auf die Matratze fallen)) <<cresc> WA::=autsch>
024 A: okey. (--)
025 E: lotte ich SEH dich. (-) [in der] KAMERA.
026 A: er[ZÄHL.]
027 L: (-) Ä::m- [ja nana;] (---)
028 E: [hallo] ((macht sich noch im Folgenden ab und zu bemerkbar, Astrid winkt
029 ihr manchmal zu, ohne sich von Lotte abzuwenden))
030 L: .h ich HAB ma=n krokoDIL gesehn, das wollte mich AUFesse .h <<mit Armen und

031 Beinen strampelnd; all, crecs> nur ich bin SCHNELLER weggerannt als ihr als=de>
 032 KUcken kannst. (-)
 033 E: ich [SEH] dich. (-)
 034 A: [a'.]
 035 L: ((liegt still und sieht zu Emma hinter der Kamera))
 036 E: ich I (-) [ich] SEH euch. (1.0)
 037 A: und [DANN?] ((Lotte richtet ihre Aufmerksamkeit wieder auf Astrid; strampelt mit
 038 den Beinen))
 039 E: hallo: AS[trid.]
 040 L: [und] <<f> DANN,> .h hatte=der h .h HUND h .h den BÄ=REN <<all> und
 041 das krokodil> !WEG!gehext;
 042 A: ((zuckt erstaunt zusammen, lacht dann))
 043 L: ((lacht und räkelt sich))
 044 E: ((hinter der Kamera; lacht laut und herzlich)) <<lachend> hallo astrid.> ((Astrid
 045 winkt)) (-) SAG doch was. (-)
 046 A: <<h> hallo.> ((wendet sich Lotte zu)) und DANN?
 047 L: .h und DANN wollte das (.) und DANN hat das krokodil den hund WIRKlich
 048 aufgegessen. .hh <<all> un=sogar auch MICH.>
 049 A: och. (3.0)
 050 L: ((die Begleitkinder machen Lärm hinter der Kamera; Lotte überlegt)) ↓'m: (-) .hh und
 051 <<aufgebracht> DANN, (.) hab ich das krokoDIL und den BÄRN in .hh <<auf das
 052 nebenstehende Regal zeigend> SO ein dickes reGAL geschmissn,> .h da konntn die
 053 <<kopfschüttelnd> GAR nich mehr> !RAUS!>
 054 A: ach. (2.5) und- (---)
 055 L: und <<all> DANN hab=ich sie in ein> (--) SCHLAMMpott gesteckt .hh und dann hab
 056 ich sie als <f> BROT ver!BACK!n.>
 057 A: ((lacht)) (---)
 058 L: und weiter GEHT=S nich.
 059 A: das war ja ne TOLLE geschichte. alles klar dann machen wir mal AUS.

Transkript 05: Luisa (5;1)

Transkribiert von Janna von Stein, Jessica Jarecka, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Luisa (L)
2. Sandra (S)
3. Astrid^E (A)

Zuvor hat Sandra direkt ins Mikrofon eine ausgedachte Geschichte erzählt, Luisa möchte nun auch. Während sie erzählt, spielt Sandra unter einer Woldecke geräuschvoll „Gespenst“ und turmt um Lena und Astrid herum. In unmittelbarer Nähe befindet sich ein Aquarium.

- 001 A: möchtest du noch was erZÄHLN?
002 L: ija: ((legt sich vor das Mikrofon))
003 A: dann MACH jetzt sonst nehm ich [das mit.]
004 L: [ein indi]JAna war ma .h hier und denn .h hat er
005 mich .h runter in ein MEER geschubst und denn hat .h PAPA mich .h h .h wieder
006 AUFgefang und denn .h hh (1.2) hat (.) PAPA mich (--)äm hier gerettet und OMA:, .h
007 und Oma wa da TOT. (--) und de=enn (--) warn die FIsche draußn und ham mich
008 geREttet, .hh und DE:NN hat (.) ham die fische .h ihn RUNtergeschub.hh (-) und
009 <<ganz nah am Mikro; len> de:nn ham die fische> .h (-) ihn ((stützt nachdenklich den
010 Kopf auf)) (1.0) hier (.) 'ä:m h .h hier äm (-) MICH (.) und denn .h HAM ((setzt sich
011 auf, nimmt das Mikro in die Hand)) (-) die mich geschubs und denn .h hab=m (-) hat
012 (.) AStrid mich geREttet, und DENN .h ((dreht sich zu Sandra um)) <<p> erzählst=u
013 mir was> ((zieht an Sandras Decke))
014 S: ((hat Luisa nicht bemerkt)) HIER (.) IS (.) den (.) REI:N.
015 L: .h und DENN (-) hat (--) ICH (.) DENN (.) den geSPENST ge(.)HAUT .h und DENN
016 (--) <<mit "böser" Stimme> hab ich ihn AUFgefressn mit meiner .h (-) !BÖ!ser (.)
017 ZÄHne.> .h und DANN war da ((zeigt auf ihre Zähne)) (--) ich HATte dann (-) da war
018 ein vampIR und ich war ein vampir geBISSEN (-) .hh und DANN war=n meine
019 GANzn faMILIE ge!BISS!en worden. ((ein Kind betritt den Raum und stört die
020 Aufnahme))

Transkript 06: Sandra (5;2)

Transkribiert von Nils-Holger Koch, Jessica Jarecka, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Sandra (S)
2. Luisa (L)
3. Astrid^E (A)

001 A: du sollst eigentlich noch MEHR erzähl'n sandra. LUIsa ist erst daNACH dran.
002 L: daNACH darf ICH [festhalten]
003 A: [<<zustimmend> hm>] natürlich.
004 S: da sin wir beide (1.0) zu=samm (.) mit die STUHL (--) hochdetlettert (-) und=denn
005 RUNterdef:alln. ((hebt demonstrativ den Arm und lässt ihn fallen)) (1.0)
006 L: oh (---)
007 A: ((schmunzelt)) <<nachfragend> JA=a?> (--)
008 S: und=DANN sind wir DORT ((zeigt mit der Hand auf ein Regal)) (-) hochdetlettert
009 in=die SPITze (-) un=DENN=sch (1.0) bis DA ((zeigt mit der Hand auf eine Stelle im
010 Regal)) RUNtadefalln. (1.5)
011 L: oh (.) aua ((alle lachen))
012 A: und DANN?
013 S: un=DANN (-) hab i:ch mit LUI:sa ((sie blickt sich im Raum um)) DA (---) ((zeigt mit
014 der Hand)) bis dort runtadefa=alln.
015 A: <<gespielt erschrocken> huh. das=is=ja unGLAUBlich>
016 S: un=DANN hab ich ein BUCH ´rausdenomm ((schaut dabei die Bücher im Regal an))
017 (-) mit luisa (.) un=denn hab ich DAhin=deschmissn ((macht eine Wurfbewegung mit
018 dem Arm))
019 L: ((lacht laut los)) wir BEIde ne?
020 S: ((lacht)) ja (1.0) un=dann sind wir beide in FISCHe reindetlettert ((schaut dabei zum
021 Aquarium))
022 L: und DENN habn wir auf ein GLAS getretn un=denn is der kaPUTT gegang.((lacht))
023 S: geNAU. (1.5) un=DANN sin=wir (-) bei dem BERG hochdetlettert,
024 L: [un=denn habn wir den berg kaPUTT gemacht.]
025 A: [<<zögerlich, p> warte>]
026 S: un=denn (--) un=denn haben wir den MANN (--) RUNtadeschupst.
027 A: den MANN habt ihr runtergeschupst?
028 L: <<flüsternd> nils>
029 S: nils RUNTAdeschupst.
030 L: <<flüsternd> astrid>

031 S: astrid hat uns deRETTET. (2.1) un=dann (1.1) sind LUIsa und ICH (---) da OBEN
 032 ((zeigt mit der Hand)) detlettert un=denn kaPUTT demacht=da oben.
 033 L: ^ja denn sind wir RUNtagefalln auf die matte. ((lacht))
 034 S: genau (1.0) un=denn (---) haben fir ((meint „wir“)) (1.2) DEN glas (1.1) ((zeigt auf
 035 ein Glas im Regal)) da oben deworfen.
 036 L: un=DENN ist kaPUTT gegang. [BAM.]
 037 S: [und] un=wir sin=beide da oben def (--) falln (1.7)
 038 un=danz RUNdedefalln.
 039 A: <<p> ganz runtagefalln?>
 040 S: ^ja [und]
 041 L: [un=denn] hat nils gePUPST ne?
 042 S: ja <<lachend> denn hat nils gePUPST.> (3.7) [un=dann]
 043 L: [und ASTRID] hat uns geRETTET.
 044 S: und DANN (-) sch (---) und dann hat das deSTINKT ((lacht))
 045 L: ja:
 046 S: und dann (--) ich war MIde ((meint „müde“)) un=dann bin ich (1.0) astrids SCHOB
 047 defalln. (1.1) tüß. ((„tschüß“))
 048 A: das war ja SUper sandra.

Transkript 07: Steffi (5;5)

Transkribiert von Jessica Jarecka, Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Steffi (S)
2. Luisa (L)
3. Astrid^E (A)
4. Nils^E (N)

001 A: ich möchte gerne .h dass DU: (-) uns heute jetzt nochmal ne irgend ne ganz tolle
002 ausgedachte geschichte erzählst.
003 S: [hähm.] ((überlegt offensichtlich))
004 L: [kann ich] denn AUCH mal?
005 A: ja, aber erst ist jetzt STEFFi dran. in [ordnung?]
006 S: ((hat einen Einfall)) [AH.] (---) <<Astrid das Mikro aus der Hand
007 nehmend, all> gib=mir die>> .hh
008 A: soll ich=s ABmachen? ((meint vom Mikrofonständer))
009 S: [blä::h.]
010 A: [darfst es] NUR nicht so direkt (-) an MUND immer halten sondern bisschen weiter
011 weg sonst hört man [dich] nicht.
012 S: [so?]
013 A: ja. SO is gut. <<zustimmend/auffordernd> hm?>
014 S: ((steckt den Finger kurz in den Mund, hat evtl. etwas am Zahn)) argch. ((wischt die
015 Finger an der Hose ab, lacht))
016 A: <<p>> okay. (1.6) also.>
017 S: es waren einmal (-) eine KATze und ein kaNINchen. .h das war FREUNDe. (---) das
018 kaNINchen läufte (-) nach hause. (-) a'und bloß auf den weg wurde es erSCHOSSen.
019 A: (1.2) ((zieht erstaunt die Augenbrauen hoch))
020 S: <<bekräftigend, nickend, grinsend> e=echt,>
021 A: ((lacht leise)) (2.5)
022 S: denn kam das kaNINchen. (-- <<krächzend> ä:: ((schlägt sich vor die Stirn)) o=a:,>
023 (---) <<überlegend> äm:> (-- die KATze. (1.8) es saß, ((Steffi schluckt)) (3.2) ((atmet
024 tief durch)) und das war TRAUrich. (-- die TREten .h (-- und PUPsten auf ihn .h und
025 dann war er wieder WACH. (2.1) und denn feierten sie SO ein tsch (-- frohes fest, .h
026 dass (---) dass sie ALLE freunde (.) EINGeladen haben, .h (---) unt (.) bloß was KEIne
027 tiere warn .h LE=A, (-) ähm ↑LUIsa <<genervt> oh.> (-- <<pp, flüsternd, die Hand
028 seitlich an den Mund haltend, zu Astrid> und steffi> ni=els .hh astrid .h und STEFFi.
029 DIE waren AUCH eingeladen. und dann ham=wir GANZ TOLL getanz und DENN,
030 (3.3) und DENN war LUISasa .h und LUIsa' (-- und (---) und

031 Nils und Astrid (-) und (.) Ich (-) sind denn wieder WEGgegangen. zu ENDE.

032 A: <<zu Nils> oh das war ne TOLle geschichte ne?> <<zu Steffi> er macht AUCh den
033 DAUmen hoch.> RIChtich KLASse. (--) und die hast=dir auch SELber ausgedacht
034 gerade ne? das war=n bisschen [traurig-]

035 S: <<zeigend> [JA aber ich] sah das BILD da gerade so.> <<p> (das)
036 zweite [kaninchenbild]>

037 A: <<begeistert, überrascht> [du hast das BILD] gesehen und dann hast=dir die
038 geSCHICHte ausgedacht?> (.) <<zu Nils> schwenk mal einmal auf das bild.
039 unbeDINGT.> (---) das is ja WAHNSinn.(2.1)

040 N: <<zu Astrid> sie meint DAS da ne?> ((Videoaufnahme zeigt ein Kalenderfoto mit
041 einem Kaninchen und einer Katze))

042 A: JA, das mit dem (.) mit dem (--) das is ja TOLL. DANke steffi.

Anhang 2.3: Sechsjährige

- Transkript 01: Emma (5;11)
- Transkript 02: Jakob (6;0)
- Transkript 03: Laura (5;9)
- Transkript 04: Lotta (6;6)
- Transkript 05: Lotte (6;0)
- Transkript 06: Luisa (5;11)
- Transkript 07: Magnus (6;4)
- Transkript 08: Mara (6;0)
- Transkript 09: Markus (6;1)
- Transkript 10: Olli (6;5)
- Transkript 11: Robbie (5;9)
- Transkript 12: Sandra (6;1)
- Transkript 13: Steffi (6;3)

Transkript 01: Emma (5;11)

Transkribiert von Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Emma (E)
2. Astrid^E (A)

Um Emma zu einer EE anzuregen, hat Astrid gefragt, ob ihr etwas Aufregendes passiert wäre. Im Raum befindet sich ein Aquarium. Emma integriert in ihre Erzählung viele Elemente aus den Bilderbüchern „Der schüchterne Drache“ und „Kleiner schrecklicher Drache“. Beide Bücher wurden im Rahmen der Erzählförderung vorgelesen und ausführlich mit den Kindern besprochen.

- 001 E: ich will ne ANdere geschichte lieber.
002 A: was willst du für ne geschichte erzähl.
003 E: mit RITter und prinZESSin [und DRACHn.]
004 A: <<erfreut> [ja. toll.]> (-) ist es ne AUSgedachte? ((Emma nickt))
005 dann leg mal LOS.
006 E: so. (1.0) da (.) da war=n SCHLOSS, (2.5) ((sieht auf Astrids Notizbuch))
007 <<nachdrücklich> n SCHLOSS,>
008 A: <<zustimmend> m=m,> ich schreib auf ne,
009 E: u=und, (-) 'm (-) und da, (-) hatte (-) m da war=n STEIN davor, .h und da war der k'
010 kl' ein kleiner drache und=n großer drache. und de' die die wolltn die prinZESSin
011 klaun. (1.5) und die SCHLAFte, und sie (.) und die prinzessin heißte schnö' (-) sie (-)
012 nein das schneew' (-) u=und, (-) die prinZEIßin heißte (--) dornRÖSchen.
013 A: <<zustimmend; ermunternd> hm hm?>
014 E: und der prinz heißte (---) prinz EIsenherz. ((grinst; Astrid lächelt))
015 .hh und (---) und dann, (1.0) <<p> und dann und dann und dann und dann was is
016 passiert> <<pp> was ist passiert> ((überlegt und sieht dabei zum Aquarium))
017 A: ((zu Sandra)) schön ZUHören ne?
018 E: ((überlegt und gibt dabei leise Geräusche von sich)) und (-) die hattn ein AQUarium,
019 (3.0) ehm (--) und da hat der prinz das beWUNdert, (1.0) und EIN f' (---) und (--) und
020 EIN fisch <<grinsend zu Astrid> hat das fenster geküsst,> (--) <<auf das Aquarium
021 zeigend> da GUCK,>
022 A: <<zustimmend> m=hm,> (6.0)
023 E: ein (-) und EIN fisch war aufgegegssn. (---) un=da wa (-) ein RIEsenfisch drin, ((legt
024 sich auf den Rücken)) (3.0) U:ND (-) hat=en (BE=FI=BI)=fisch aufgegegssn. (4.0)
025 A: und was war mit dem DRACHen?
026 E: der DRACHE kommt zuLETZT.
027 A: na okay.
028 E: und DANN, (-) und denn war der drache kann auch über (schüss durch). (---) und der
029 DRACHE:, (---) und der drachen hat die (--) prinZESS- .h die ham schachMATT
030 geguckt, (--) gespielt, da GUCKte die prinzessin, (1.0) und denn hat die: (--) die=hier

031 prinz nach <<mit dem Finger eine unbestimmte Richtung zeigend> DA> geguckt, .h
 032 und denn hat=der (-) und die prinzessin hast(e) auch schachMATT geguckt, (-) und
 033 DENN hat die (-) DENN hat der (-) so: (-) der (-) DRACHe (-) ganz (---) hier (1.0)
 034 ganz (-) LEIse die prinZESSin geklaut das hat die prinzessin gar nicht geMERKT, (-)
 035 denn dreht sie sich UMgekehrt, .h und de:nn (--) hat s'äh den drachn geSEHN. (.) denn
 036 hat sie HILfe gerufn. (---) und DENN kam der RITter, (--) hat AUSgetauscht gegen
 037 das SCHWERT,
 038 A: <<zustimmend> hm=hm,>
 039 E: und (---) öh und die KRONE, (-)
 040 A: <<zustimmend> [hm=hm,]>
 041 E: [und denn] hat de:r pri:nz hi:er (1.0) pri:nz hi:er (-) die prinZESSin gekriegt.
 042 A: <<interessiert> m=hm?>
 043 E: und ((richtet sich auf)) (1.5) und ((schaut auf Astrids Notizbuch)) (--) hast=du dir=s
 044 überhaupt alles geMERKT?
 045 A: ((zeigt zur Kamera)) hier da haben wir=s ja alles AUFgenomm. hm, erZÄHL ruhig
 046 WEIter.
 047 E: und (---) hier (---) .h hier (1.0) hier (1.3) und (---) und die KÖnigin hat (--) wo BLEIB
 048 (--) wo war d' (--) wo WAR die prinzessin bloß. (1.5) wo wo is der PRINZ bloß. (1.5)
 049 dacht (--) die (--) der ((Nils signalisiert, dass das Tape zu Ende ist; Emma unterbricht
 050 ihre Erzählung, während ein neues Tape eingelegt wird))
 051 A: emma erzählt ihre geschichte WEIter. okay.
 052 E: ((liegt auf dem Rücken)) u:nd (-) hi:er (---) hier (---) hier (--) denn (-) hatte die ä=äh
 053 königin (g)eWUNdert, .h hier wo die prinzessin und der prinz BLEIBen und DENN
 054 kam die da ANgeritten auf (--) de' (--) prin' (--) mit prin' (--) mit der prinzessin
 055 angeRITten. (1.0) und DENN (-) hat=er (-) und denn (hatte/wollte) der (--) und DENN
 056 ham die anderen alle (da) so geGUCKT, .hhh <<gehaucht; mit verstellter Stimme>
 057 DA sie hat die KRONE und das SCHWERT> .h wie hast=du das bloß HINGekriegt. (--)
 058 .h sagtn die ANDren DRACHen. (---) und DANNe (--) und DANNe (--) bei den HAUS
 059 auf EINmal, (---) haben die (--) dann hat der drache grade gedacht (-) <<geflüstert; p>
 060 soll ich vielleicht=n kind aus=m dorf (klaun)> (-) KLAUN, (---) ((sieht zu Astrid,
 061 diese nickt)) und DANN (-) hat (-) und dann hat der das geMACHT, (--) und DANN
 062 (--) DENN (--) war die (geßieß') ((richtet sich auf)) (---) und DENN (---) und DANN
 063 (--) war das kind bei der DRACHenhöhle, (1.0) ((steht auf und beginnt herumzugehen))
 064 höhle, (1.0) höhle, (1.0) <<p> höhle.> (---) und DANN, (--) haben sie: (---) und
 065 DANN, (---) dann hat der geSCHLAFen, .h un jetz .h und danach (.) iss=er
 066 AUFgewacht, (1.0) und DANN, (-) hat (-) <<mit verstellter Stimme> wo BIN ich hier
 067 in der (-) DRACHnhöhle-> (--) ja:. (--) <<p> bin ich.> und DENN, .h und dann war der
 068 da (-) der kleine drache. .h und der junge und der kleine drache sind FREUNDe
 069 geworden, (---) .h und da:nn (--) ha hat der ih' (-) JUNge (-) dann hat der drache und
 070 der junge FEUer geSPUCKT, (---) und denn ham (-) der OPA und die MAMA und die
 071 (-) OMA und der PAPA (--) geGUCKT .h h. .h hah. <<mit verstellter Stimme> die
 072 könn ja beide FEUer spuckn. (-) .h woher KÖNN die das blo:ß>. ((stolpert beim
 073 Herumgehen auf der Matratze; rennt aus dem Bild)) (2.0) und DANN (---) und DANN
 074 (---) und dann (---) is de' (-) und denn (1.0) hat (.) ne mama geGUCKT, (-) ruft
 075 AUFstehn KIND. (2.0) dann guckte sie (-) her (--) (hier) ((lärm mit einem
 076 Feuerwehrhelm)) (---) hier (-) hier NACH, ((ist wieder im Bild; hat den
 077 Feuerwehrhelm auf)) (--) aba (---) das war=n k' (-) () (-) da WAR kein kind im
 078 bett. (-) <<den Helm ins Regal legend> da MUSS ich (--) da mussn wir (ja) die
 079 poliZEI (-) FEUERwehr (suchn/rufn).> (-) denn ha' (-) hat die MAMA das gemacht, (-)
 080 und da:nn (---) zu ENDE. (-) <<lächelnd> ENde gut ALLES gut.>

Transkript 02: Jakob (6;0)

Transkribiert von Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Jakob (J)
2. Alex (Al)
3. Astrid^E (A)
4. Nils^E (N)

Astrid hat Jakob gebeten, eine selbst erlebte Geschichte zu erzählen.

- 001 J: weißt du was. (---) äm HIER, (-) also (-) musstes (-) also (-) meine (-) meine
002 geSCHICHte handelt (-) von ein=m (-) papaGEI und WELLENSittich.
003 A: oh JAKob mein schätzchen, (-) du sollst jetzt erstmal ne geschichte erzählen die dir
004 SELBER passiert ist. (--) vielleicht kannst du mal erzählen wie das hier vorhin mit den
005 FISCHEN war. das ham wir ja nicht AUFgenommen. (1.6)
006 J: <<verneinend> 'm 'm> das weiß=ich ((springt vom Tisch, auf dem er gestanden hat))
007 ja SELBST nich mehr.
008 A: ne::? (1.0)
009 Al: ich auch nich.
010 A: du AUCH nich? (--) dann erZÄHL mal schnell deine geSCHICHte.
011 J: also. (-) es war h. einmal (-) TAUsende papageien in ein=m (-) SCHWARM.
012 A: <<zustimmend> m=hm,> (---) ((Jakob blickt erwartungsvoll auf Astrids Notizbuch))
013 ich kann das jetzt nicht AUFschreiben. wir haben nicht mehr genug ZEIT. nils nimmt
014 das alles auf. (-) erZÄHL einfach mal. (1.0)
015 J: warn TAUsende (-) sche' .h papaGEIEN in ein=m SCHWARM. und und und DI=IE,
016 (--) warn (.) GANZ GLÜCKlich. (--) ((klettert während des Erzählens auf den Tisch))
017 EInes tages (-) wurde es !SCHRECK!L:ICH (1.1) ein WELLENSittich(-)schwarm kam
018 auf sie ZU. (--) <<auf das Aquarium zeigend> oah GUCK mal der orange fisch (.) der
019 geSTREIFte fisch> (ist) ganz UNten. (--)
020 A: ja zum GLÜCK ne? (-) ich SEH ihn auch er ISST ja auch wieder was gott sei dank.
021 J: ja. und und die WELLENSittiche das warn (-) !Ü:!BER m' (-) das warn (---) !DILL'ion
022 WELLENSittiche. ((Alex klettert ebenfalls auf den Tisch)) (-) und die papaGEIEN, (-)
023 KÄMPFten um ihr leben und HACKten die wellensittiche. (--) EIN wellensittich, (-)
024 war so klu=ug, (--) und PICKte ein ein MÜden papagei direkt in HINtern.
025 A: ((lacht))
026 N: wohin?
027 A: in=n HINtern. ((alle lachen)) (1.4)
028 J: und und DER papagei drehte sich sofort um (-) und WOLLTE den wellensittich fangn,
029 (-) und stürzte !KOPF!über in einen TEICH. (-) PLATSCH. (2.0) ((Alex trampelt und
030 klatscht)) und der TEI::CH, (-) alex LASS das die=s nich laut. (1.2) und der TEI::CH,

031 machte pl' (---) <<klatschend> PLATSCH> (1.8) und (1.0) und und (-) und=er und der
 032 papaGEI sagte BRRR sch (-) <<die Schultern hochziehend und eine Grimasse
 033 schneidend> (schönes) (-) KALtes LUFTbeckn:, ne?> (-) und und und und als er das
 034 geSACHT hat, (-) ((klettert vom Tisch und geht im Raum herum)) kam plötzlich was
 035 !SCHRECK!liges auf ihn ZUGestürzt. (-) ein SEEadler. .h der papagei ((klettert auf
 036 den Tisch)) (-) !SCHOSS! aus dem see, (.) und der seeadler .h flo' n=flo' flog mit
 037 sein=m (-) SPITzen SCHNabel (-) diREKT neben (-) den s' (-) neben den SEE direkt
 038 auf die (-) KOPFstasterflein. <<den Kopf im Rhythmus bewegend> do:ng (-) dung.>
 039 Al: <<Kopf im Rhythmus bewegend; klatschend> DUNG, (-) DONG> (-)
 040 J: und DA=ANN, ((Alex stampft auf)) und=dann s' (-) un=dann sachte sein schwarm (-)
 041 <<f> SELba DUMMKopf ADler.> (-) ((beide Jungs lachen)) und der andere sachte (-)
 042 <<f> WAS, (---) du hast wohl=n HOSENknall du schwarm.> ((Alex lacht laut)) (2.0)
 043 und (.) und=dann SACHten die ganzen die WELLENsittich der WELLENsittich und
 044 der papaGEIEN(-)schwarm wurde (-) (sein) FREUND, .h und die kam alle auf den
 045 adler z' zu und de (-) der sachte (-) <<f> NICH (die/ihr) klein=n PUPSIS> (1.7) und
 046 die sagen (---) <<t> ich verwa'> wir wir machen gleich ein BILD was aussieht wie=n
 047 RIEsenhai. und dann machn sie=n BILD (.) das aussieht wie=n (-) RIE:SENhai <<all>
 048 und der so> (-) <<f; krächzend> HI:LFE: mama wo BI:ST DU:> ((Alex lacht)) (-)
 049 un=ann sachte der dann sachte dieser HAI (---) HAST du daVON du BA:byPU:PS.
 050 ((beide Jungs lachen)) und DANN (3.5) DANN war der !SO! (-) <<p> da' dann WA
 051 dann kam plötzlich der> (---) !SEE!ADLERschwarm und verWANDE' .h und der hat
 052 MACHte sich zu ein=m delfIN. delFINE war wohl DA. (-) und=denn und=denn
 053 MACHten die sich wieder zum (---) HAI um den (.) delfIN zu sprä' (-) FRESsen und
 054 DIE so (-) <<ff; trampelnd> DA DA ein SEE:HA:I:> (-) u' un=denn (-) un=denn
 055 STÜRZten die ALLE, (1.2) platsch platsch platsch (-) in SALZwasser, (1.0) die (-)
 056 SEEadler (-) die fischn ja eben auch aus=m w' SALZwasser, (-) SÜSSwasser eher,
 057 (1.2) und=dann DACHten die ((er macht blubbernde, gurgelnde Geräusche in seine zu
 058 einem Rohr geformten Hände)) blo blo blo SALzig. (-) <<“niesend“> haTTSCHI.>
 059 (1.9) mussten die NIEsen <<lachend> weil (-) weil das salz(.)WASSER> (-)
 060 un=PLÖTZlich passierte etwas SCHRECK. (-) das krokoDIL () (-) und (diese
 061 alle) <<ff; wild trampelnd> HILfe mami: wo BI::ST du:> ((geht zur nahen Wand und
 062 berührt sie)) und=dann RANNten sie gegen (.) eine SANDbank, (.) die sa' o' (-) und
 063 die war' da war ein <<mit den Händen gestikulierend> HÜgel, (-) den (.) kinder
 064 geBAUT haben, (-) und der war RIEsenGROß wo der ganze schwarm (.) wieder (.)
 065 auf=m trockenen LAtschn kann .h und is denn <<hüpfend> abgehobn,> (-) un=dann
 066 PLÖTZlich. (-) kam in der LU=UFT, (1.0) <<geflüstert> was ganz schreckliches.>
 067 (---) ein !KON!DOR, ((Astrid lacht beeindruckt)) mit (-) (geSPITZten/so SPITzen)
 068 ZÄHNEN wie ein ((springt mit einem großen Satz vom Tisch)) HAI=I, (1.4) ein
 069 KONdor mit ganz spitzen (.) zähnen wie (.) ein HAI (-) und der sacht (-) ((Jakob
 070 klettert auf den Tisch; Alex springt herunter und rollt sich geräuschvoll auf der
 071 Matratze herum)) <<f> was wollt ihr hi:er. [(-) was WOLLT] ihr hi:er. (-) in meinem
 072 LUFTrevier.>
 073 Al: [ich wollte-]
 074 J: <<“kleinlaut“> wir wolln NIX hier.> in dem PUPSrevier. sachte der schwarm (-) und
 075 der KONDOR so (-) <<bedrohlich> WAS (-) habt ihr da (-) ge (1.3) <<stampfend>
 076 SACHT>> (2.0)
 077 Al: <<lachend> PUPSrevier> ((klettert wieder zu Jakob auf den Tisch)) (2.0)
 078 J: und dann sagte der (-) ich verSPEIS euch (-) zum (1.7) (picknick)
 079 <<kopfschüttelnd> ÄH> (-) KACKE essn ÄH (-) ABENDbrot. (1.5) O:der (will=er
 080 zum) (-) <<grinsend> TSCHÜßtück aber (.) ä:h FRÜHstü .h hück,> (-) un=denn

081 sachte der (---) ich WERde eine (-) HEXE <<h> ding> un=denn so (1.0) <<mit
 082 verstellter Stimme> wie HEIßT du überhaupt.> (--) <<lächelnd> GU:LA,> (1.1) und
 083 und dann plötzlich (---) he und dann plötzlich (.) kam der (-) de de <<lachend> und
 084 dann PLÖTZlich (--) dann hatte sie (-) äm (-) ein BE:sen,> (1.0) und ein MAgischn
 085 REgenschirm. ((tut so, als würde er einen Regenschirm halten; Astrid lacht)) (1.9)
 086 <<lachend> der FLIEgen konnte. (-) und den konnte nur diese HEXE fliegen> in
 087 meiner gesch(-)ichte,
 088 A: <<zustimmend> hm,>
 089 J: un=dann ((Alex springt vom Tisch)) FLOG wie der WIND (und der SCHWARM) los.
 090 (-) <<winkend> HALLO du PUPShexe;> (1.2) und die hexe sagte WAS du
 091 LAcheKARte? (1.0) lange KARte nie geHÖRT. du brauchst wohl einen SPRACHkurs
 092 du (-) alte (-) <<grinsend> KACKhexe.> ((Alex amüsiert sich)) (1.3) <<all> der hat
 093 gesacht> (1.3) du (-) du (-) <<konzentriert> ßTUMPFpocken <<kopfschüttelnd> Ä:H>
 094 (1.3) STUMPF (-) KOCKen=ä:h (--) du (-) du (.) du du du du du du DU .h (--
 095 -) SCH:TUMPF:socken> ä::h (--) STINKEsocken meinst du. (1.9) ((Alex lacht)) du
 096 alta LACKEkochen du: schieß MUH. (1.7) ((Alex lacht laut)) (nils) und denn sachte
 097 der (-) E:mil (lakkaKAtsche) werden wir (-) e:ne me:ne (-) macke MA:ke, ihr werdet
 098 jetzt zu (--) KACK (-) !HÜH!nerkacke (-) <<all> und denn so> <<den Arm durch die
 099 Luft schleudernd> f:uich> (-) und und die <<all> papageien so> (-) <<rhythmisch>
 100 nä=nä=nä AUSgetrickst. DU brauchst NUN einen PENis.> (-) ((beide Jungs lachen))
 101 <<lachend> auf=m (--) auf=m ko'> (---) auf=m ((springt vom Tisch)) KOPF. (1.4)
 102 ((lacht; klettert wieder auf den Tisch))
 103 A: JAKob (-) JAKob (-) du MUSST jetzt mal zum ENde komm weil jetzt hier gleich die
 104 HORTIS reinkomm. (1.2)
 105 Al: [und=denn ham (die) das AUSge(r/b)issen. Ü::LH]
 106 J: und [denn kam ein FLIEgender (-) FLIEGENfisch.] (-) u' und DER (-) verSPEISte die
 107 HEXe. (-) zu ENde.
 108 A: ((lacht)) wunderbar.

Transkript 03: Laura (5;9)

Transkribiert von Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Laura (L), baut gern Lieder und rhythmische Elemente in ihre Erzählungen ein
2. Astrid^E (A)
3. Janna^E (J)

Laura und Janna haben sich vorher kurz über Verwandeln und Hexen unterhalten. Elemente daraus fließen in die PE ein.

- 001 J: kannst du ne HEXENgeschichte erzählen? (2.0)
002 L: ((nachdenklich)) n geschicht(--te (2.0) ((stützt den Kopf in die Hände))
003 hexengeschicht (---) <<nachdenklich> ↓hä:h> (4.0) <<nickend> hä,>
004 A: ja? (-) erZÄHL mal.
005 L: es WARN (-- mal zwei HEXEn. (-- die (-) die eine hieß (-) FISCHgesicht und die
006 andere ((die anderen lachen)) (-- sch' FISCHschnabel. ((alle lachen)) (---) die zwei
007 HEXEn stritten sich MORgens und Abends. (.) und (-) d'streiten sie je:den tag und
008 je:den abend. (-) und DANN (-) bist du ((meint evtl. Astrid)) (-) verZAUBert worden
009 von den ZAUBerstab (-) von maRIta. (1.5) marita (-) marita geHÖRte (das .). .h
010 dann ham sie sich .h in (-) in (-) in eine (-) eine (-- eine (---) MAUS verwandelt, (--
011 und DA war ne KATze gekomm. <<mit den Armen Pirschen simulierend>
012 geSCHLEICHT (-) (schleicht/klein)> (-) (habt) sie AUFgegessn, .h aber dann (-) aber
013 dann hat sie sich wieder in ne HEXE verwandelt (-- <<in die Hände klatschend>
014 (klapp)> (-) aber dann <<amüsiert> konnte sie auf einmal nicht mehr hexen.> (2.0)
015 ((alle lachen)) und dann (-) und (.) und dann (-) dann kam (-) kam (.) kam (.) kam=die
016 KATze, und (-) hat sich (-) hat sich (.) in den (-) unter den (MESser versteckt und sagt
017 mein lied ist) (-) und das geht SO. <<singend, sich im Takt wiegend> U=A
018 AkukaRATscha, kakukaRATscha, ich sing=es MORgens, (-) ich sing es MITtags, ich
019 sing es (-) Abends, ich si:ng es (-- den GANzen LEben.> ((alle lachen)) (2.0) und
020 dann, (-) und bi' bis die welt sich verÄNDert hat <<melodisch> und wieder früher
021 war.> (-- und NUR (.) die die (.) nur die die frauen (.) KLEIder kriegen noch und (.)
022 NUR noch (.) die männer HOsen. (-) zu ENde.
023 A: ((lacht)) zu ENde? (-) hast dir die selber ausgedacht laura? ((Laura nickt)) ja die war ja
024 LUSTig. (-) da durften die frauen nur noch KLEIder tragen? (-) so ganz SCHICKE
025 kleider? (---)
026 L: <<f> LANGE kleider und> () und müssen die HAAre HOCHstecken
027 ((trommelt auf ihrem Kopf)) weil sie so lange haare und durften sich gar nicht
028 schneiden (.) und durften gar nicht beSTI:MM.
029 A: das ist NICHT gut ne?
030 L: nein da durften nur die MÄDchen bestimm.
031 A: das ist herVORragend.
032 L: und NICHT die jungs.
033 A: <<lachend> ja.> (1.0) <<zu Janna> das war ja ne lustige geschichte oder, richtig cool.>
034 J: (---) <<zu Laura> und geSUNGen hast du auch.>
035 L: <<singend> la kukaRATscha,> (--
036 J: genau.

Transkript 04: Lotta (6;6)

Transkribiert von Nils-Holger Koch, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Lotta (L)
2. Anton (An)
3. Astrid^E (A)

Lotta hat zunächst große Schwierigkeiten damit, eine ausgedachte Geschichte zu erzählen, deshalb gibt Astrid ihr ein Beispiel und erzählt ein bisschen davon, dass Bibi Blocksberg einmal den Kindergarten besucht hätte, als sie selber noch ein Kind war. Anton klassifiziert diese Geschichte umgehend als „aus Spaß“.

- 001 A: DAS war meine ausgedachte geschichte die war nur aus SPAß. (2.5) und JETZT darfst
002 DU eine aus spaß erzählen lotta. (5.8)
- 003 L: BENjamin macht eine TORte, weil er heute geBURTStag hat. (1.6) und er ladet. (2.4)
- 004 An: und DU?
- 005 L: den blauen FLO (---) VOgel ein,
- 006 A: <<zustimmend> hm>
- 007 L: otTO,
- 008 An: LUCie? (---) die hexe (-) die MAUS,
- 009 A: JETZT is erstmal LOTta okay? du kannst ihr imma n BIßchen helfen aber (--) NICH
010 so RICHTig.
- 011 An: okay
- 012 L: dann sin=da zwei giRAFFEN, (3.2) vier ZEbras, (5.0) drei MÄUse,> (4.3) bibi
013 BLOCKSberg.
- 014 A: DIE=s auch da?
- 015 L: karTOffelbrei,
- 016 A: <<zustimmend> hm=hm>
- 017 L: denn war da noch (3.1) ICH ((lächelt Astrid an))
- 018 A: DU warst da AUCH?
- 019 L: ((nickt)) MEHR is da nich.
- 020 A: [was is dann]
- 021 L: [und=denn ham wir TORte] gegessen un gefEIert. und da war ICH auf der (.)
022 SCHAUkel mit bibi BLOCKSberg. ((lächelt Astrid an)) (--) da waren ZWEI (--)
023 ((betrachtet das Stück Stoff, das sie in den Händen hält)) HEY ein LOCH.
- 024 A: hm macht nichts erzähl mal weiter.
- 025 L: dann war ich mit (--) bibi blocksberg schmetterling gemacht.
- 026 A: JA?
- 027 L: da warn ZWEI (1.0) SCHAUkeln. und da war einer mit (-) zwei wo man zwei rauf
028 dürfen.
- 029 A: <<zustimmend> hm=hm>
- 030 L: und=da war auch koKOFFELbrei bei

031 A: der war AUCH dabei kartoffelbrei?
 032 L: ja da warn DREI: plätzchen
 033 A: <<zustimmend> hm=hm>
 034 L: und auf der NÄCHSten warn ZWEI=un (---) drei und VIER.
 035 A: ja=a?
 036 L: UN=sechs plätze.(--) EINmal da (war) ich oben der LETZte. (---) da KANNST du
 037 alles sehn.
 038 A: hm=hm
 039 L: und=da kannst du oben GANZ in die HÖhe schaukeln.
 040 A: DAS macht spaß. (6.1) und was is DANN passiert?
 041 L: und=da war ich mit bibi blocksberg und=mit kartoffelbrei (--) drei (---) ((zeigt drei
 042 Finger)) HÄNGEmatten. da war ICH mit (1.3) karTOFFELBREI
 043 A: <<bestätigend> hm=hm>
 044 L: und BIBI BLOCKSberg.
 045 A: <<p> ja>
 046 L: un ham (---) und=da is bibi blocksberg mit (1.3) ICH drin gewesen.
 047 un=ba(---)KOFFELbrei hattn uns ab uns ANschwung gegeben
 048 A: karTOFFELbrei hat euch ANschwung gegeben?
 049 L: und=denn war bibi BLOCKSberg drin,
 050 A: <<zustimmend> hm=hm> (1.9)
 051 L: UN: (---) DENN war ((überlegt)) (5.2) karTOFFELbrei mit drin.
 052 A: JA=a?
 053 L: ((nickt))
 054 A: DU und kartoffelbrei habt ihr dann zuSAMM da drin geSESSEN?
 055 L: NEIN (--) da war, (1.0) BIbi blocksBERG, und karTOFFELbrei un=ich hab
 056 ANschwung gegeben.
 057 A: okay
 058 L: und=denn (---) und=denn war ich mit (--) karTOFFELbrei drin, (---) und=denn war (-)
 059 hat(.)te (1.2) bibi glocksberg SELber uns anschwung gegeben. (---) und=denn IMma
 060 so WEIta. und=denn IRGENDwann warn wir in der ho hü (--) hohe HÄNGEmatte.
 061 A: <<interessiert> hm=hm,>
 062 L: da DÜRFN nur ZWEI
 063 A: ah okay
 064 L: weGEN, bibi BLOCKSberg und ICH warn drin.
 065 A: <<bestätigend> hm=hm,>
 066 L: und=denn gib=s noch ne KLEIne und da war karTOFFELbrei drin.
 067 A: JA=a
 068 L: und=denn ham wir IMma und=denn ham wir auch ZIRkus gespielt, (--) und=denn
 069 warn wir BEIde in der SCHUle. (---) un=denn warn wir in der GLEichen KLASse.
 070 A: BIbi und DU=U?
 071 L: ((nickt)) (2.0) und=denn hat bibi (--) bibi BLOCKSberg mich (---) nach HAUse
 072 ge(-)fliegen.
 073 A: <<beeindruckt> HAH> die hat dich nach HAUse geflogen mit kartoffelBREI?
 074 L: ((lächelt und nickt))
 075 A: <<beeindruckt> oah>
 076 L: und=das WAR=S.
 077 A: das war ja SUPER. (5.6) war das schön auf kartoffelbrei zu fliegen in der geschichte?
 078 L: <<nickend> hm=hm>
 079 A: ja? HAT es ganz doll SPAß gemacht?
 080 L: und=denn hat ich mein zu hause mein verGESsen.

081 A: dein WAS hattest du verGESsen? (2.0)
 082 L: mein=n karTOFFELbrei.
 083 A: oh okay
 084 L: und denn wollt=ich mit meins (--) FLIEgen. und denn bin ich zu TIIna äh zu bibi
 085 BLOCKSberg geflogen un ham wir beide durch die fluch (---) durch die WELT
 086 geflogen.
 087 A: JA=A?
 088 L: ((lächelt und nickt)) und=denn warn wir RAPS pflücken. und=denn warn wir auf der
 089 (wiese). und=denn warn wir im PLANSCHbecken, (---) an strand, (---) un=im
 090 SCHWIMMbad, (1.3) und=da ham wir DICH gesehn.
 091 A: MICH habt ihr AUCH gesehn.
 092 L: UND ANton.
 093 An: ICH war da gar nicht mehr BEI.
 094 A: IS ja nur ne geSCHICHte ne,
 095 An: aber MANCHmal kann man das auch komm und kann auch mal in ECHT passiern.
 096 A: <<bestätigend> hm=hm>
 097 An: das sich einer so in ECHT verkleidet.
 098 L: UND=da war NILS auch bei.
 099 A: nils war AUCH dabei?
 100 L: un=karTOFFELbrei und bibi BLOCKSberg=sein kartoffelbrei un=meiner warn AUCH
 101 drin.
 102 A: ja=a?
 103 L: ((lächelt und nickt)) (3.0) und=denn ham wir uns beide in SCHWIMMring gesetzt.
 104 A: ((kichert)) bibi und DU?
 105 L: ((lächelt und nickt)) und denn sind wir UNtergetaucht. (1.1) mit der TAUCHbrille.
 106 (1.0) und denn sind wir einma ins WASser gesprung. (2.0) bibi is DA ((zeigt mit der
 107 rechten Hand nach unten)) rausgesprung und ich DA ((zeigt mit der linken Hand)) auf
 108 der TREPpe und denn ham wir BEIde und denn war bibi da ((zeigt mit der linken
 109 Hand dorthin, wo sie eben sich selbst verortet hat)) und ich DA ((zeigt mit der rechten
 110 Hand dorthin, wo eben Bibi war)) und denn sin wir beide wieder REINGesprung.
 111 A: ja (2.2)
 112 L: un=da hab ich bibi geSEHN, (---) (un=ich) unterge (---) auf der erde getaucht. (5.4)
 113 und denn war ich und bibi auf der LEIta und ham runtagesprung ab ins WASser mit
 114 der (--) RUTsche.
 115 A: <<beeindruckt> oah>
 116 L: mit=n SCHWIMMring sind wir auch (--) runtergefahren.
 117 A: <<lachend> ja?> (2.4)
 118 L: un=mit ein <<lächelnd> FAHRradsitz.>
 119 A: ((lacht)) auf der RUTsche? ((schmunzelt))
 120 L: <<zustimmend> hm=hm> (3.6) da warn ZWEI ((zeigt mit der Hand drei Finger))
 121 FAHRradsitze und da war ein FAHRrad da sin wir AUCH mit runtagerutscht.
 122 A: mit einem FAHRrad seid ihr auch,
 123 L: und=denn war (--) bibi BLOCKSberg mit sein (1.6) karTOFFELbrei und meinm.
 124 un=denn sin wir AUCH mit karTOFFELbrei runtagerutscht.
 125 A: <<schmunzelnd> karTOFFELbrei hat das AUCH spaß gemacht?>
 126 L: <<nickend> hm=hm>
 127 An: wer IST karTOFFELbrei?
 128 L: der BEsen
 129 An: der HEIßT aber nich kartoffelbrei.
 130 ((in den folgenden drei Minuten diskutieren alle drei über den Namen des Besens von

131 Bibi Blocksberg))
 132 L: und=denn mussten wir nu ja LOS und=denn (--) aber unsere maMA hat uns ABgeholt
 133 aber wir wollten ALLEIN fliegen. und da warn wir VIEL zu schnell.
 134 An: ((ist immer noch mit der Besenfrage beschäftigt)) MEIner heißt (kannt)
 135 A: anton ((unterbricht ihn))
 136 An: (kannt heiß) (--) [(KANNT heiß)]
 137 L: [und denn sind wir] mit SCHWIMMflügeln beide gegeneinander
 138 geschwomm.
 139 A: <<interessiert> hm=hm>
 140 L: und wir ham auch HUCKEpack gemacht.
 141 An: <<genervt> oh LOTTA>
 142 A: [lass sie doch mal]
 143 L: [und ne WASSerrolle.]
 144 A: ja?
 145 An: <<frustriert> jetzt weiß ich GAR nicht mehr wie er heißt.>
 146 L: u:nd denn mussten wir LOS un=sind alLEIN losgeflogen.
 147 A: <<p> allein>
 148 L: und das WAR=S denn ↑hier is die geSCHICHte zu ende.
 149 A: SUpEr lotta

Transkript 05: Lotte (6;0)

Transkribiert von Nils-Holger Koch, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Lotte (L)
2. Luisa (Lu)
3. Emma (E)
4. Astrid^E (A)
5. Nils^E (A)

Luisa spielt bereits vor der Aufnahme die Handpuppe „Tony“, beide Kinder sind sehr motiviert.

- 001 A: GUT LOTTE dann schieß mal LOS.
002 L: ALSO EINmal war ich mit meiner FREUNdIN EMma und LUIsa beim [sta]
003 Lu: [OHNE EMMA ja?]
004 A: ne: es soll ja ein richtiges ERLEBnis sein. NIX ausgedachtes.
005 L: ACH ne: mit LUIsa beim [STADTpark] ne?
006 Lu: [TONY]
007 L: und da [STAND]
008 Lu: [TOny]
009 L: und TONY und DA ne (---) haben wir ein (---) krokodil und=n HAI getroffen.
010 Lu: geNAU.
011 L: UND denn die haben LUIsa und EMma
012 Lu: <<verneinend> äh=äh> OHNE EMMA.
013 L: warte mal und EMMA hat der HAI und das KROKODil AUFgefressen.
014 Lu: EMMA aufgefressen?
015 L: JA. ((grinst))
016 ((beide lachen))
017 L: und denn AStrid haben wir gefang als INDIANER und wir () AStrid und NILS
018 geFANG und haben astrid alle ZÄHNE und NILS rausgeRISSEN.
019 Lu: genau ((beide lachen)) und dann
020 L: und denn (-) NEIN luisa NUR ich,
021 Lu: NÖ DU hast auch bei TONY reingequasselt.
022 L: NEIN hab ich NICH.
023 Lu: HAST du WOHL.
024 L: NEIN ich hab nur gefragt was hast du beKOMM und was hast du von DEM bekomm.
025 Lu: NÖ' (---) das hab ich doch erZÄHLT. oäh (1.3) ein SCHROTThaufen
026 L: JA u:nd, (1.0) und du und dann haben wir AStrid. no schö und=denn haben wir AStrid
027 noch mit=n geWEHR abgeschossen.
028 Lu: geNAU. ((lächelt))
029 L: und NILS den ham wir verBRANNT. ((grinst))
030 Lu: genau.

031 L: und NILS (--) und NILS is wieda AUFgewacht, auf der ERde war ER noch, und dann
 032 hatte er keine BRILLe mehr. UND dann hatte er ne GLATze und die HAUT wurde
 033 ABGEzupft, ((Lotte und Luisa lachen beide)) und er hatte,
 034 A: SAG mal ich hab mal EINE FRAge.
 035 L: ((geht zu Nils)) (NEHM den KOPF hoch)
 036 A: LUISA? TONY?
 037 E: ((schaut zur Tür herein)) ASTRID, du hast WAS verLORN.
 038 L: UND dann haben wir EMMA nochmal auffressen lassen von den HAIN.
 039 E: TSCHULdigung.
 040 Lu: auf WIEDAsehn. ((schlägt die Tür zu)) wir WOLLN keine ().
 041 A: MACHST du bitte die TÜR wiede (--) machst du bitte die TÜR ganz zu.
 042 L: UND DANN (---) und ich war SECH´ und ASTRID war schon siebenunSECHzig, und
 043 nils schon HUNdertTAUsend haha (---) und ICH war schon ZEHN und LUISA war
 044 schon ACHTzehn, ((Luisa rennt zu Nils und will in die Kamera sehen)) (2.0)
 045 N: ne: ne: geh mal bitte wieder da hin.
 046 A: LUISA,
 047 L: UND ich habe NILS eine MÄDCHENSTRUMPFHOSE anGEZOGEN. SO=NE
 048 KLEIne, von den PÜPPIsachen hab ich ihm ANgezogen (---) und dann hab ich IHN
 049 auf die STRAße geschickt. ((lacht))
 050 Lu: geNAU. (5.0)
 051 A: ((lacht etwas irritiert)) ich hab mal EINE frage an euch beide. habt ihr schon mal
 052 FILme gesehen wo SOWas passiert ist?
 053 ((Im Folgenden zählen Lotte & Luisa die Filme auf, die sie angeblich gesehen haben))
 054 A: LUISA erzählst du selber nochmal ein ERLEBNIS was dir SELber pasSIERT ist?
 055 L: NE: da darf ich nicht von was mir passiert ist und TONy und LOTTE. ((holt Luft))
 056 Lu: ALSO TONY und LOTTE (-) und ICH, (---) warn zu ALso TONY LOTTE und ICH
 057 warn ((steht auf und läuft aus dem Bild))
 058 L: LUISA ich HÄTte ne IDEE,
 059 Lu: ne: ICH erzähl. (1.5) TONY und LUISA (-) LOTTE [waren hier] ((sie klettert auf ein
 060 Regal))
 061 L: [tony und luisa und LOTte]
 062 ((klettert hinterher))
 063 A: JETZT lass luisa mal erZÄHLN.
 064 Lu: warn HIER DRAUF und (--) und DENN kam NILS und wollte uns RETten aber wir
 065 konnten (-) wir KONNTEN das SELber, und=denn ist () geBLIEBEN,
 066 A: okay
 067 L: <<flüstert> SOLLN wir nochmal was RIChtiges GRUseliges ERZÄHLN?>
 068 A: wollt ihr NOCHMAL was richtig GRUseliges zuSAMmen erZÄHLN?
 069 L: [JA]
 070 Lu: [Ja]
 071 L: wisst ihr das ICH geFANG worden bin und LUISA war gekomm um mich zu
 072 RETten.?
 073 A: WOLLT ihr das SPIeln?
 074 ((die Mädchen bejahen und beginnen das Erzählte szenisch darzustellen))

Transkript 06: Luisa (5;11)

Transkribiert von Nils-Holger Koch, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Lotte (L)
2. Luisa (Lu)
3. Astrid^E (A)

Luisa spielt bereits vor der Aufnahme die Handpuppe „Tony“, beide Kinder sind sehr motiviert.

- 001 A: möchte einer von euch nochmal schnell ein aufregendes erLEBnis was ihr [SEL]
002 L: [JA]
003 Lu: [JA]
004 L: ich ich (-) ich ich
005 ((beide Kinder melden sich, Luisa streckt Tony in die Luft))
006 Lu: TOny darf mal.
007 A: erst darf TOny dann darf LOTte.
008 Lu: und DENN darf ICH.
009 A: genau.
010 L: und=DENN spielen wir aber verSTECKn.
011 A: richtig. [okay WER erzählt jetzt] zuerst luISA?
012 Lu: [ALSO] (--) TOny
013 A: TONY okay
014 L: und dann ICH, [und DANN luisa]
015 Lu: [und=dann ich]
016 A: also schieß LOS tony.
017 Lu: MH (--) ALso. Oder darf ICH erzähl'n was ich ge GEBURTStag krieg.
018 A: NE: ihr sollt ja ein spannendes ERLEBnis erzähl'n tony.
019 Lu: na gut ((erzählt im Folgenden als Tony)) ich hatTE geBURTSTAG. und denn (-) und
020 DENN kam LOTTE und luIsa zu mir, und denn hab ich,
021 L: ((unterbricht sie)) WAS hast du denn von den [beiden bekOMM?]
022 A: [ne: jetzt lass erstmal] erzÄHLN ()
023 Lu: mh (5.5) ((überlegt und geht auf der Matratze hin und her)) ich hatte denn von luisa
024 und LOTte ein (--) ein COMPOTer schenk gekRIEGT, (-) von lotte hab ich ein
025 roPOTer geschenkt gekriegt, (--) den roPOTER der LEsen kann und wie MICH sieht
026 der aus, und denn hab ich von lo von LUISA was GANZ GANZ beSONderes gekriegt
027 was HAMMER besonderes was ich mir IMMA gewünscht hab.
028 SYLVESTAKNALLA, (---) die durft=ich KNALLN. die durft=ich KNALLN an mein
029 geburtstag. DIE hab ich mir schon IMMA gewünscht zu mein geBURTStag. ((bewegt
030 dazu den Mund von Tony))

031 A: DAS ist ja SUpEr tony. (---) UND was ist da NOCH passiert?
032 Lu: UND denn kann AStrid und NILS haben mir was ganz (-) SCHROTThaufen gekriegt
033 ((steht auf und läuft herum)) ich hab von NILS und AStrid ein SCHROTThaufen
034 gekriegt. den hab ich in MÜLL ((lacht)) (---) und meine MAmi,
035 L: und was hat AStrid dir geschenkt?
036 Lu: AUCH mit nils=n SCHROTThaufen. und von meine MAMI hab ich AUCH was
037 gekriegt, auch=n sch auch=n <<auf das im Raum befindliche Aquarium schauend>
038 FISCHschrotthaufen.> DAS ich mir (nicht) gewünscht hab. NUR von LOTTE und
039 EMMA hab ich mir da von LOTTE und LUISA hab ich mir das behalten. DAS war am
040 SCHÖNSten.

Transkript 07: Magnus (6;4)

Transkribiert von Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Magnus (M)
2. Olli (O)
3. Astrid^E (A)
4. Nils^E (N)

Magnus und Olli diskutieren zuvor darüber, wovon ihre PE der letzten Sitzung handelten. Olli hat seine kurz wiederholt, nun erzählt Magnus. Seine Erzählung ist keine Wiederholung, sondern eine neue PE. Magnus turnt während der gesamten PE auf Nils herum.

- 001 M: <<zu Astrid> und meine war,> (1.7) <<mit „geheimnisvoller“ Stimme rhythmisch
002 erzählend; zu Nils> der KLEI:ne nils gangte im du:nkeln der nacht (---) in die
003 GEISternacht (1.6) und DA haben die geister (ihn gesehen) und ham ihn
004 AUFgegessen.> ((zieht an Nils Pulli)) (2.1) (tot.) ((kitzelt Nils und zieht erneut an
005 seinem Pulli; Nils lacht))
006 O: <<zu Astrid> ich hab AUCH noch ne [geschichte.]>
007 N: <<zu Magnus> [und DANN?]> (1.6)
008 M: TOT. (---) dann war der nils TOT. [und denn]
009 N: <<zu Astrid> [die geschi]chten haben ja=n DRAstisches ende.>
010 A: [ja]
011 M: [un un] und denn is (-) und denn ist (-) denn (-) und denn is nils ein skalett
012 weitergegang und denn wurde das aufgegessen. (---) ENDE.
013 A: <<lobend> ah.>

Transkript 08: Mara (6;0)

Transkribiert von Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Mara (M)
2. Sandy (S)
3. Astrid^E (A)

001 A: hör zu. (-) ich möchte jetzt dass du noch einmal KURZ überlegst, (-) ob du dir
002 irgendwas AUSdenken kannst ne geschichte. (-) die du noch NIE gehört hast und noch
003 nie gesehen. (1.0) so=ne geschichte wie du sie SELber gut findest. (1.7)
004 M: <<nachdenklich> hm::> ((überlegt, lacht dann)) (4.4)
005 A: das=s ganz schön SCHWIERig ne? (--)
006 M: ^JA. ((lacht)) mein geHIRN kann das ni:ch.
007 A: dein gehirn kann das nicht?
008 M: ich versu=uchs.
009 A: okay. (2.0)
010 M: hm. (2.4) <<frustriert> MA:N ich weiß keine mehr.>
011 A: du sollst dir irgendeine AUSdenken. (-) vielleicht könnte da ein PFERD [drin]
012 vorkommen (3.0) das könnte vielleicht (1.4) einen neuen FREUND kennenlernen (1.0)
013 M: [hm.]
014 n neuen FREUND?
015 A: <<zustimmend> hm> zum beispiel.
016 M: pferde könn doch gar nicht SPRECHen.
017 A: aber in der geSCHICHte vielleicht ja schon. (1.5)
018 M: <<zuckt mit den Schultern> okay> das (einho(-)horn) KONNTE [spre]chen.
019 A: <<zustimmend> [hm.]> (1.7) [hm-]
020 S: ((meldet sich)) [ich]
021 kenn das
022 A: (---) gleich. (-) jetzt is darf erstmal MAra. (1.0)
023 M: ((überlegt)) ↓'m:: (3.6) hm (2.0) 'm: (3.0) <<h> hm:> (1.3) ((lacht)) ich weiß keine
024 mehr. (---) mir AUSzudenken kann ich nich.
025 A: kannst du nicht?
026 M: <<verneinend> 'm 'm.> (1.2) ((lacht)) mein gehirn schläft sowieSO. ((Astrid lacht))
027 (---) so KANN ich das nich.
028 A: wolln wir mal das mal zuSAMMEN versuchen? (--)
029 M: ((grummelt)) (-- okay <<mit einer Handbewegung, als würde sie etwas in ihren/an
030 ihrem Kopf schrauben> DREHN DREHN DREHN DREHN DREHN DREHN> (---)

031 fertig gedreht. (1.5)
 032 A: UND, was is bei RAUSgekomm beim drehn. (1.4)
 033 M: hm. (3.3) <<freudig> ich hab, (---) <<len> eine> (1.6) n PFE:RD hatte schon ma:l>
 034 (1.7) ä:h (---) <<frustriert> hm> (2.0) n pferd hatte schon mal=n FREUND gesucht.
 035 (1.6) und DANN hat sie=n freund geFUNDN das GLEICH aussieht
 036 A: ja=a?
 037 M: wie das andere pferd. (1.0) hm. (1.0) DANN sind sie beide AUSgerittn: (---) und (---)
 038 dann::: (--) hm (2.2) mehr weiß ich nich mehr. (--) von der ge' (-) von (-) der
 039 geSCHICHte. (1.5)
 040 A: was ist ihnen DANN vielleicht noch passiert. (3.4)
 041 M: hm. (1.8) da kam (hm) ne PFERdekutsche zu:. (1.8) <<lachend> ne GROße
 042 pferdekutsche.> (1.5) <<p> ich hab=n FILM von=ner pferdekutsche.> (1.8) hm (-)
 043 und (1.0) DA:NN (---) HATtn die: (--) zwei PFERde (1.6) hm. (1.0) HEU gefundn.
 044 (1.0) noch (--) ÄPFEL (1.2) hm (1.7) kaROTTN und Äpfel, (-) das HEU hattn die
 045 geFUNDn und (-) die kaROTTn und (na) äpfel ham die KINder denen gegeben. (1.6)
 046 und (--) da mehr weiß ich nich. (--)
 047 A: SUpEr. (---) DAS war toll ne nils? und die hast du dir (-) hattest du noch nie irgendwo
 048 gesehen oder gehört oder?
 049 M: nö:
 050 A: grade erst (---) selber überLEGT. (1.3) <<zufrieden> hmhm> prima. (-) richtig prima.
 051 M: hab=ich WIRKlich nich.
 052 A: ne: das glaub ich dir auch.

Transkript 09: Markus (6;1)

Transkribiert von Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Markus (M)
2. Steffi (S)
3. Astrid^E (A)
4. Nils^E (N)

Markus ist ein schüchternes und ruhiges Kind. Er erzählt in dieser Situation zunächst fast durchgängig in der Rolle der Handpuppe „Tony“. Markus spricht grundsätzlich recht leise.

- 001 A: markus ist ja jetzt das erste MAL wieder mit, (-) und MARKus und TONY (---) DARum
002 bitten wir euch <<zu Steffi> wir hören erstmal zu danach erzählst du ne?> (--) ich
003 würde jetzt gern von EUCH beiden erstmal ne RICHTig TOLLe AUSgedachte
004 geschichte hören.
- 005 M: <<Tonys Kopf senkend; den Mund verziehend> hm:> (---)
- 006 A: TONY willst DU anfangen?
- 007 M: <<Tonys Kopf schüttelnd> 'm 'm>
- 008 A: dann muss MARKus anfangen. (---) EIner von euch BEIDen. (3.7)
- 009 M: ((„Tony“ schlägt den Kopf auf Markus' Knie)) <<p> (SAG WAS)>
- 010 A: WAS bitte TONY? (1.0)
- 011 M: <<als Tony> weiß gar nichts.>
- 012 A: du WEIßT nichts? (--) dann erzähl doch was aus deinem piRATENleben.
- 013 M: <<nachdenklich> hm::>
- 014 S: <<zu Astrid> das kannst DU am besten.> (---)
- 015 A: jetzt soll ja erstmal m' TONY erzähl selber ne?
- 016 S: <<p> weißt was? ((Astrid nickt)) ja:> ((Steffi stößt das Mikrofon um, es folgt ein
017 kurzes Gespräch mit Astrid über selbiges))
- 018 M: <<freudig; Tonys Mund bewegend> dann (hatt/hab=ich) piRATEN.>
- 019 A: <<zustimmend> m=hm,> (---)
- 020 M: <<Tonys Mund bewegend; lächelnd> u::nd (2.8) dann kam NILS.> (--)
- 021 A: dann kam NILS?
- 022 M: <<zustimmend> m=hm,> ((die Aufnahme wird kurz durch Handyklingeln gestört))
023 <<p> dann wa:r STEFFI da,> ((„Tony“ stupst die abgelenkte Astrid an)) <<Tonys
024 Mund bewegend> dann war STEFFI noch da,>
- 025 A: <<zustimmend> m=hm,>
- 026 M: <<als Tony> u:nd (-) denn wa:r AStrid AUCh noch da.> (1.2)
- 027 A: <<zustimmend> m=hm,> ((schaut in ihr Notizbuch))
- 028 S: schreib mal auf
- 029 A: <<p> ich HÖR erstmal zu.>
- 030 M: <<p> dann kam no:ch> (1.4) <<als Tony; mit gefährlicher Stimme> ein BÖser

031 M: DRACHe da.>
 032 A: ((„erschrickt“) .hh (--) ochh (1.3)
 033 M: <<als Tony> u:nd (--) dann kam ein RITTER, (-) und hat (-) das (-) SCHWERT in den
 034 (-) in das HERZ reingeSTECKT (---) ((Astrid röchelt)) dann wieder rausgezogn.>
 035 A: <<erschrocken> .hh>
 036 M: <<als Tony> und DANN war der drache TOT. (1.7) <<len> und denn ka:m> (1.7) der
 037 KÖNICH, und der böse DRACHE hat ihn (---) 'm hat i::hn>
 038 S: <<pp> (verbrannt)> (1.0)
 039 M: <<irritiert> was?>
 040 A: <<p; zu Steffi> erstmal (-) jetzt lass erstmal TOny erzählen.>
 041 S: ((schneidet Grimassen, um Markus einen Hinweis zu geben)) (1.4)
 042 M: denn (--) hat er ihm ((Steffi gestikuliert in Markus Richtung; Astrid unterbindet dies
 043 mit einem Kopfschütteln)) (2.2) <<mit gefährlicher Stimme> BLUT gegeben.>
 044 A: <<erschrocken> .h> (1.1)
 045 M: <<Tonys Mund bewegend> und denn war der könich TO:T, und denn (-) kam wieder
 046 der RITter zu den könich und denn,> (-) hat er (-) ihn wieda: (---) denn hat er ihn
 047 SLEIM gegeben und denn wa=er wied' (-) denn LEBte er wieder.
 048 A: WAS hat er ihm gegeben?
 049 M: SLEIM und denn war er [(-) LEBT=er] wieder.
 050 A: <<nickend> [m=hm,]>
 051 S: WAS? (--) als WAS? (1.3)
 052 M: SCHLEIM.
 053 A: SCHLEIM hat er ihm gegeben.
 054 S: ich hab verstanden (--) ähm hat er ihn ein ßTEIN <<lachend> gegeben.> (-) ein
 055 STEIN. (2.0)
 056 A: und DANN? (--) ((beginnt etwas in ihr Notizbuch zu schreiben))
 057 M: <<p; überlegend> und denn (1.0) ka::m (3.1) ein> (--) eine HEXE. (---) ((schaut Astrid
 058 beim Schreiben zu))
 059 A: <<zustimmend> m=hm,> (---)
 060 M: und denn:: wa: ka:m eine (3.0) und denn k' (--) wa' hatte die HEXE den DRACHN
 061 zum (--) <<Astrid anlachend> zum WILDschwein ge(.)trickst.> ((Astrid lacht)) (1.8)
 062 [und dann]
 063 S: [das war ja] ne LIEbe hexe. (1.0)
 064 M: <<zustimmend> hm=m,> ((hantiert während des Erzählens mit einem Bilderbuch;
 065 betrachtet nun das Cover, es ist „Didi Bonbon“)) (--) und denn (1.2) KAM noch (.)
 066 <<Astrid anlächelnd> ne liebe MAUS> und hat die .h hex' (--) .h und die maus hat zu
 067 der HEXE (---) n <<Astrid anlächelnd> SCHWEIN gezaubert.> ((Astrid lacht)) (1.1)
 068 und denn ka::m (2.8) <<len> un:=denn ka:m noch> (3.2) TO:ny, kam denn noch (---)
 069 und denn: (1.0) hatte TOny die ganzn BÖSEN <<Astrid anlächelnd> totgemacht.> (-)
 070 mit sein SCHWERT. (1.0) und denn kam no:ch (--) wieder den (-) der DRACHE, (---)
 071 und Tony hat (---) den drachen (--) mit BLUMEN <<Astrid anlächelnd> totgemacht.>
 072 ((Markus spielt während des Erzählens mit Steffis Hausschuh, auf dem Blumen sind))
 073 A: <<lachend> mit BLUmen?>
 074 M: <<zustimmend> m=m,>
 075 S: der mag beSTIMMT keine blumen.
 076 M: nö:
 077 S: drachen mögen auch keine BLUmen. (1.0)
 078 M: <<p> und denn [kam>
 079 S: [die] mögen nur FEUer. (---)
 080 M: und de:nn (1.0) kam ah' (-) denn hat TOny ein FEUERschwert genomm.

081 S: so ne? ((tut, als ob ihr Hals aufgeschnitten würde und macht eine „Sterbegrimasse“ mit
082 heraushängender Zunge und verdrehten Augen, dazu röchelnde Geräusche))
083 A: <<pp> und dann?>
084 M: und denn: (1.0) wa' (---) <<p> ä:h denn ka:m>
085 S: <<pp> markus>
086 A: na' lass (.) jetzt (.) markus erstmal SELber erzähl.
087 M: un=denn kam (1.5) AStrid kam de:nn (1.0) <<len> und denn kam> (1.5) TOny (1.0)
088 und NILS kam denn und STEFFi. (--) <<all> und MARKus.> ((kichert)) (1.3)
089 S: <<lachend> markus.> (1.2)
090 M: u:nd denn <<pp> haben die ()> den (---) DRACHen totgemacht. (1.5) und (1.5)
091 denn ka:m ((Steffi versucht, ihren Schuh von Markus zurückzubekommen)) (2.2)
092 N: steffi LASS mal bitte. (2.4) markus GIB ihr einfach den puschen. (-) danke. (2.1)
093 A: <<auffordernd zu Markus> 'm=hm?>
094 M: und denn ka:m noch
095 S: ((stößt das Mikrofon um)) ups.
096 A: stellst=es wieder HIN? (1.5)
097 M: denn kam wieder die MAUS, (--)
098 A: dann kam schon WIEder die maus?
099 M: <<zustimmend> hm,> (--) und denn (---) hat (1.6) war die maus mit=m ZUG gefa:hrn,
100 ((alle lachen)) (1.0) und hat <<Astrid anlächelnd> den drachen UMgefahrn.>
101 ((alle lachen))
102 S: <<lautmalerisch> ung wie:n> ((stellt das Umfahren pantomimisch nach))
103 A: das war aber ne SCHLAUE maus [ne?]
104 S: [hier so] quie::tsch ((wiederholt die Darstellung,
105 röchelt; während Markus weitererzählt, weitet sie die Darstellung geräuschvoll aus))
106 M: DENN war der drache PLATT. (1.2) <<lächelnd> wie ein TEPpich.>
107 A: <<lachend> ja? wie ein TEPpich so platt,>
108 S: oder BESSER gesagt (-) wie ein (-) totes paPIER. ((lässt die Zunge heraushängen))
109 A: wie ne BRIEFmarke.
110 S: oh ja und DENN (-) kriegst (-) kriegst du ein ()
111 A: ((unterbricht sie)) steffi. MARKUS ist dran.
112 M: <<p> denn ka:m (2.4) denn kam wieder ein> (3.0) <<h> WIEder der drache:>
113 A: ist der immer wieder lebendig geworden?
114 M: <<verneinend> 'm 'm> (1.1) <<lächelnd> denn kamen SNECKN:;> ((alle lachen))
115 u:nd denn haben die:: (1.0) ä:h (1.4) mit=m FEUERschwert den t' den drachen
116 TOTgemacht. (1.8) u:nd de::nn ka::m (3.6) <<pp> kam (1.3) eine> (6.2)
117 A: <<p> war das deine geschichte tony?>
118 M: <<bestätigend> hm>
119 A: <<p> war die jetzt zu ende?>
120 M: ne: <<als Tony> denn kam ein piRA:T,> (1.3) <<len> u:n:d (1.4) de:nn: (1.7) warn (-)
121 böse GEISter und der pirat (--) hatte ANGST,> <<len> und denn kam die MAUS,
122 (1.0) und die hat denn: (1.4) de:n (---) GEIST (---) mit> dem schiff UMgefahrn.
123 ((Astrid lacht)) (2.7) <<pp> und denn> (1.0) kam ein WO:LF, (1.9) und denn (1.8)
124 ka:m NILS und hat (-) den wolf TOTgemacht. (2.1) und denn kam (---) ne BLU:ME:.,
125 (1.2) und de:nn:: (3.2) kam TOny und (--) hat den wolf (---) de:n (--) äh den
126 DRACHEN (--) die BLUMEN geschenkt und denn war der drache tot. (---) <<all> zu
127 ENde.>
128 A: oh SUPE:R. tony und markus das habt ihr TOLL gemacht. (--)
129 M: <<in Astrids Notizbuch zeigend> was steht da?>
130 A: DA hab ich das aufgeschrieben was hier () passiert.

Transkript 10: Olli (6;5)

Transkribiert von Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Olli (O)
2. Astrid^E (A)

001 O: ICH will jetzt meine geschichte erzähl. (-) es WAR mal ein vor langer ZEIT, (2.3)
002 A: ja?
003 O: ein NILS. und DER, (-) hatte angst (-) weil die DInos noch (-) lebten und (-) er musste
004 (-) die GANze zeit, (-) von BAUM zu BAUM (-) um die dinos (-) WEGzubekommen,
005 (-) und auf EINmal, (-) kam ein BÖser SCHARFzahn und (-) HAT ihn aufgefressn
006 ENde.
007 A: oah.

Transkript 11: Robbie (5;9)

Transkribiert von Janna von Stein, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Robbie (R)
2. Astrid^E (A)
3. Janna^E (J)

- 001 A: und jetzt überleg noch mal. wir wollten so gerne noch dass du uns was erzählst was du
002 dir selber ausgedacht hast. da können auch ruhig piraten drin vorkommen (--) oder
003 gespenster (--)
- 004 R: o:der fleischfressers?
- 005 A: ((nickt und hustet)) ja [selbstverständlich]
- 006 R: ((legt sich rücklings auf die Matte)) [nein mir fällt] aber KEIne geschichte ein.
- 007 A: du darfst überLEgen. (-) solange wie du brauchst. (7.0) <<zu Janna> wir ruhen uns
008 einfach solange aus ne?>
- 009 J: ja. (--)
- 010 R: (doch) ich kenn' weiß eine geschichte jetzt. (2.0) es warn mal zwei SCHUHE.
011 ((streckt die Beine in die Luft))
- 012 J: zwei SCHUHE
- 013 R: zwei SCHUHE. ((Janna nickt)) schuhe. (---) die WOLLten mal spaZIERN gehen. (-)
014 da warn die von=eim (--) SCHUHFänger gefang. (--) zu ende. ((alle lachen)) und wenn
015 sie nicht gestorben sind dann leben sie noch heut.
- 016 A: <<lachend> das war ja ne quatschige geschichte.> ((alle lachen)) (2.0)
- 017 R: schon fertig.
- 018 A: schon fertig? (--) ich würd sagen dann lesen wir erstmal das piratenbuch jetzt vor ne?

Transkript 12: Sandra (6;1)

Transkribiert von Nils-Holger Koch, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Sandra (S)
2. Emma (E)
3. Astrid^E (A)
4. Nils^E (N)

001 S: <<zu Astrid> ´DRACHE (-) der DRACHE wollte DICH (---) ´FANgen> ((lacht)) (--)
002 in (--) n (---) n RITta, [()]
003 A: [EMMA] kommst du her und hörst zu?
004 E: ja
005 S: und DANN is der DRACHE, (---) mh (---) hat ´DICH ((---)) FESTgehalten ((greift
006 Astrid am Arm)) (damit du nich) wir warn auch (---) UNSichtbar.
007 A: <<zustimmend> ´hm=hm>
008 S: und dann, (---) dann bist du AUFgewacht. und dann warn die wieda so wie ICH. (1.0)
009 und DANN habn die (-) in (-) IN (-) gefängnis eingepe (-) ge (-) sperrt mit (.) den
010 SCHLÜSsel. (1.2) und du (1.3) ALLES war zu und du konntest GAR nicht mehr weg.
011 und da war ein DRACHE konnte es aufmachen. (--)
012 A: <<pp> okay>
013 S: hatte AUCH ein SCHLÜSsel, (--) dann bist du schnell RAUSgerannt und dann hast du
014 (---) ihn eingesperrt und dann schnell mh. ((legt sich auf den Rücken und denkt nach))
015 A: <<streng> [emma NEIN kommst du hierher]>
016 S: [dann (--) hat (--) dann (--) ist]
017 E: [oh] kann ich danach wieder ((sie kommt dazu
018 und setzt sich auf die Matratze zu Astrid und Sandra))
019 S: dann bist du noch hast du (---) emma da REINGesperrt. (1.2) und dann ist emma dann
020 konnte emma nicht RAUS, weil=s ALLES zu war ((macht eine Handbewegung von
021 oben nach unten)) [(im Dunkeln)]
022 E: [da war auch=n fenster]
023 S: NEI:N da war AUCH kein fenster mehr.
024 E: ah dann hab ich d (-) dann bin ich
025 A: jetzt lass erstmal sandra weiter erzählen.
026 S: und dann, (---) und dann hat emma GAR nichts mehr gesagt. nur geSCHLAFen. dann
027 (--) da is so ((lässt sich demonstrativ auf die Matratze fallen)) sie (--) und ´dann da war
028 ein Hand mit ((zeigt in die Luft)) prrr ((macht akustische Geräusche, um zu
029 beschreiben was geschieht)) ´dann tuff ((schlägt sich mit ihrer Hand in den Nacken))
030 (2.0) ((lächelt)) (2.0) dann macht `gleich. und DANN is tuff ((schlägt sich wieder mit

031 der Hand in den Nacken und danach auf die Matratze)) tuck (--) alles kopf
032 WEGgepackt.und DANN is emma WEGgegangen. <<belustigt> OHNE kopf.>
033 A: <<erstaut> OHNE kopf?>
034 S: ((lächelt)) <<bestätigend> hm=hm.> (1.0) und DANN hat emma hm (---) sein t-shirt
035 ausgezogen und und auch die HOse und die STRUMPFhose.
036 E: äh
037 S: ((lacht)) und noch den pulLOVER und noch den taTTOO weggemacht. und dann (.)
038 NO:CH der un den UNTERhemd ausgezogen.
039 E: ich HAB kein unterhemd.
040 S: und DANN die HAAre alle rausgezogen rausgeschnitten ((zupft an ihren eigenen
041 Haaren)) (1.2) und DANN (-) hätte ((lässt sich auf die Matratze fallen, die von Emma
042 angehoben wird))
043 A: <<mahnend> EMMA wir haben dir AUCH zugehört.>
044 S: hatte er (--) hatte sie dann du ((zeigt mit dem Finger auf Astrid)) mit SIE ((zeigt auf
045 Emma)) was ganz ANderes gemacht. dann bist du (--) mit deine arme ((zeigt auf
046 Astrids Arm)) mh ABgeschnitten pch ((macht eine Bewegung, als würde sie sich den
047 Arm abtrennen)) (1.3) dann bist OHNE (arme/hand) OHNE dings ((zeigt auf ihren
048 Unterarm))
049 E: ARME.
050 S: und (---) und dann OHNE haare. auch das ALles AUSgezogen. ((zeigt auf Astrids
051 Jacke)) UND die UNTERhose. (--) <<zu Emma> und DU auch ohne UNTERhose.>
052 (---)
053 E: ()
054 S: und DANN die ZUNGE rein=rausgerissen und dann die ZÄHne rausgerissen. (-) und
055 dann die OHREN rausgerissen hat emma UND die HAAre rausgerissen.
056 E: okay ALle?
057 S: ja und die BEIne und die FÜße ((zeigt auf Arme und Beine))
058 E: und der bauch.
059 S: der bauch und noch die ARme ((zeigt auf die Arme))
060 E: uh ((kippt von der Matratze)) AUCH die HÄNde?
061 S: auch (---) und DANN,
062 E: oh DAS ist ja ne SCHRECKliche geSCHICHte.
063 S: und d=und das wird viel SCHLIMMERE GESCHICHTE
064 A: ja?
065 E: ich will keine SCHLIMME GESCHICHTE hörn: ((klammert sich an Astrids Fuß))
066 S: und dann hat emma was ganz ANderes gemacht ((Emma versucht, Astrids Stiefel zu
067 öffnen))
068 A: nein. emma ich möchte das nich
069 S: er war mit den DRACHen VOLL zack (--) VOLL den KREIS. und dann is (.) emma
070 wieda ins geFÄNGnis gewandert.
071 E: GUCK mal ((befindet sich außerhalb des Bildes))
072 A: emma NEIN. hör BITte jetzt zu.
073 E: ((richtet sich auf und schaut zu ihr)) das sind MÄDchenpuschen.
074 A: is doch ne spannende geschichte.
075 S: und DANN hattest DU ((zeigt auf Astrid)) emma geRETtet. ((Nils lacht kurz)) (2.5)
076 und DANN (--) hattest DU ((zeigt auf Nils)) dann bist DU in geFÄNGnis gewandert.
077 ((lacht)) (1.8) und dann bist du (--) dann warst du GLEICH tot, (--) <<lachend> und
078 dann hastest, und dann (--) und dann warst du im MITtagessen, und dann ham die fast
079 dich AUFGegessen> (---) und dann WARST du so. (1.3) so (-) mittagessen dann ham
080 die dich AUFGegessen und dann ham die ALles RAUSgerissen. AUCH die ARme und

081 den (--) und den KOPF.
 082 A: oh oh
 083 E: ((lacht))
 084 S: ((lacht)) und EMma war noch zu RETten. ((Emma läuft aus dem Bild))
 085 A: EMma (-) kommst du hierher.
 086 S: und DU warst NICHT zu retten AStrid.
 087 A: ich war NICHT zu retten.
 088 S: <<auf Astrid zeigend; grinsend> DU warst hm spiNAT.>
 089 A: spinat ((lächelt)).
 090 S: <<auf Nils zeigend> und DU warst FISCHstäbchen.>
 091 A: na da bin ich lieber SPINAT als FISCHSTÄBCHEN.
 092 S: okay <<auf Astrid zeigend> DU bist FISCHstäbchen.>
 093 A: ne: ich wollte gerne spinat sein. das ist schon
 094 S: ne: <<auf Astrid zeigend> du BIST aber FISCHstäbchen.> <<auf Nils zeigend> und
 095 du bist denn spiNAT.> und DANN, mhm (3.0)
 096 E: mh lecker ((beißt in Nils Schal))
 097 N: NIMMST du den SCHAL aus dem MUND? ((Emma lacht))
 098 A: [gib mir] mal den schal der gehört nämlich NILS ne?
 099 S: [und DANN,] (---) und DANN (--) seid ihr.
 100 A: ((versucht den Schal unter Sandra hervorzuziehen)) ne:=ne:=ne: ich möchte das ist
 101 NILS schal machst du den mal <<zu Sandra> lässt du ihn mal LOS?>
 102 S: KANN ich nicht. ((zuckt mit den Schultern; im Folgenden bringt Astrid Sandra dazu,
 103 kurz aufzustehen und den Schal freizugeben))
 104 A: SO und WUNderbar.
 105 S: und DANN, <<auf Nils zeigend> (-) is NILS aufgeessen worden> und noch <<auf
 106 Astrid zeigend> du warst zu retten.>
 107 A: <<bestätigend> hm=hm>
 108 S: und [DANN is NILS] in <<auf ihren Bauch zeigend> BAUCH> gelandet.
 109 E: [TOLle geschichte.] (---) ((beide lachen laut))
 110 S: ((wendet sich im Folgenden ausschließlich an Emma)) und DANN is emma wieder krr
 111 ((macht eine schneidende Bewegung von oben nach unten an ihrem Hals))
 112 E: <<traurig> nein>
 113 S: und dann den MUND krr ((macht eine Handbewegung, als würde sie etwas aus dem
 114 Mund ziehen)) und die AUgen krr ((macht wieder die Bewegung mit der Hand.)) UND
 115 noch die NAsE krr ((macht eine Handbewegung, als würde sie die Nase abreißen))
 116 E: bäh
 117 S: und dann war emma noch WIRKlich zu retten. (--) wieder ALles klebe ran und dann
 118 tschuk ((macht eine Handbewegung, die andeutet, dass sie etwas anklebt)) und dann
 119 NAsE tschuk und auch die AUgen tschuk tschuk.
 120 A: okay
 121 S: und DANN, warst <<auf Astrid zeigend> DU AUCh aufgeessen.> ((grinst))
 122 A: oh oh oh.
 123 E: ich GAR nicht.
 124 S: und DANN, (---) HATte (---) war=n FISCHchen. SO:: hoch ((zeigt mit der Hand an
 125 wie hoch)) dann hat er (-) <<auf Astrid zeigend> DICH> aufgeessen.
 126 A: hm=hm
 127 S: und dann wart IHR beide ((zeigt auf Nils und Astrid)) allein in sein BAUCH, (--) und
 128 dann in den <<aufs Aquarium zeigend> FISCHebauch> und du ((zeigt auf Nils)) (--)
 129 in de:n
 130 E: emmabauch.

- 131 S: nein in in den BÖsen DRACHENbauch. (dann wirst/damit) du RAUSgefeuert (-)
132 RAUSgespuckt.
133 E: ((geht zum Aquarium))
134 S: [und DANN]
135 E: [n ZEbrafish]
136 S: und DANN !VOLL! ALles geBRANNT (-) DANN bist du tot. (-) ZU ENde.
137 A: SUper. SUper SANDra.

Transkript 13: Steffi (6;3)

Transkribiert von Nils-Holger Koch, Astrid Schmidt

Sprechende:

1. Steffi (S)
2. Astrid^E (A)
3. Nils^E (N)

001 A: JETZT will ich noch wenn das noch geht dass du uns nochmal irgendwas erzählst, was
002 dir WIRKLICH passiert ist irgendwas AUFregendes oder gefährliches.
003 S: OH mir ist (-) mir ist NIE was passiert ((lehnt sich zurück))
004 A: NEIN?
005 S: AUSSer eins DA kann ich mich noch dran erINNern.
006 A: <<interessiert> HM=HM,>
007 S: das hab ich den glaub ich den JUNGS, (--) WAS (-) ((denkt nach)) NE: das war=s
008 nicht. ähh ALso das ging so ((richtet sich auf))
009 A: <<aufmunternd> hm=hm,> ((schreibt etwas in ihr Notizbuch))
010 S: ((sieht das)) schreibst du=s jetzt bitte auf für MICH?
011 A: JA, WARTE,
012 S: einmal schreib ich meinen NAMen daHIN, in KLEIN ich kann den GANZ KLEIN
013 schreiben.
014 A: ja? bitte da DRUNter, ((Steffi schreibt ihren Namen ins Buch)) (6.0)
015 S: ((beginnt zu diktieren)) SO (1.5) ÄHM (2.6) ICH (1.6) und meine SCHWESter, (1.0)
016 warn aLEIne, (4.2) im PARK. (2.5) DANN (1.6) haben wir (1.8) ne HÖhle gefunden.
017 (2.2) und DANN sind wir DA REINgegangen,
018 A: <<bestätigend> hm=hm>
019 S: und wisst ihr was wir DA gefunden haben? (5.2) DANN, haben wir einen TOTenkopf
020 gesehen.
021 A: BOAH is ECHT passiert?
022 S: ((nickt)) WIR haben daHINter (5.6) einen TOTen piRAT gesehen.
023 A: <<beeindruckt> oah> JA=A?
024 S: DANN hab ich das SCHWERT genommen und hab den (-) TOTenkopf auf (--)
025 aufgemacht mit seinen zähnen. (6.5) UND DA haben wir ganz viel GOLD gefunden
026 mit ein DIAMANT. <<p> den diamanten mal ich da GLEICH nochmal hin.>
027 A: das hört sich so=n BISSchen an, ich kenn auch so=ne ÄHNliche geSCHICHte.
028 <<schreibend> DA haben wir ganz viel GOLD gefunden (1.3) und ein diamant.>
029 GOLD gefunden und EINEN diaMANTen?
030 S: <<bestätigend> hm=hm> (3.0) und jetzt mal ich den diaMANT noch hin. ((sie

031 zeichnet einen Diamanten unter die Geschichte))
032 A: KENNST du bernhard und biANCA?
033 S: <<für sich> bernhard und BIANCA ja> JA!
034 A: DA is das AUCH so ÄHnlich.
035 S: JA AH=AH, ((malt weiter ihren Diamanten unter die Geschichte)) MIT tante maDUsa.
036 A: geNAU madam MEDusa das ist UNheimlich oder? DA hatte ICH als KIND immer
037 RICHTig ANGST vor.
038 S: ich nicht.
039 A: ICH schon.
040 N: MADAM MEDUsa?
041 S: ich hab auch das BUCH davon. SO das ((meint die Zeichnung)) das SPIEgelt sich.
042 A: <<zustimmend> hm=hm> soll ich nochmal VORlesen?
043 S: ja

Anhang 3: Aufgeschriebene Geschichten – 1. Erprobungsdurchgang

- Geschichte 01, 17. Juli 2008

- N^E Es war einmal ein Piratenschiff auf hoher See.
- K1 Einmal ist der Pirat in einen Sturm geraten und dann ist der wieder zurückgesegelt und dann war da kein Sturm mehr.
- K2 Der Pirat wollte zum Land gehen und schlafen.
- K3 Dann wollte er in die Sonne und dann in den Zirkus gehen und danach schlafen gehen.
- K4 Später ist er wieder aufs Schiff und wollte losfahren. Aber das ging nicht, weil der Wind von vorne kam und das Ruder abgefallen ist. Weil nachts ein Sturm kam und der das Ruder abgerissen hat.
- K5 Der Pirat repariert das Schiff. Dann ist er losgefahren und hat einen Schatz gefunden.
- K4 Und dann ist er mit dem Schatz wieder auf das Schiff gegangen und hat den Schatz an die Mannschaft verteilt.

- Geschichte 02, 17. Juli 2008, *Astrid hat Geburtstag*

- K1 Es war einmal eine Piratin, die war richtig gefährlich.
- K2 Ein Piratenschiff segelt zum Wasser. Da beißt ein Monster den Fisch in den Schwanz. Dann beißt das Monster in das Schiff ein Loch, Dann geht das Schiff unter.
- K3 Dann greifen die Piraten an. Und die Piraten fallen ins Wasser. Die Piraten sterben.

▪ Geschichte 03, 18. September 2008, *Piratengeschichte*

- K1 Die Piraten wollten schlafen. Und es war morgens und der Hahn krächte. Und die haben noch gefrühstückt.
- K2 Und dann sind die gerudert und dann haben sie einen Schatz gefunden. Und die sind dann untergetaucht.
- K3 Und sie haben sich den Schatz geteilt und dann haben sie geschlafen, es war nachts, und dann hat das Ungeheuer den ganzen Schatz geklaut und in das Schiff ein Loch gemacht. Und dann ist das ganze Schiff gesunken.
- Und als das Schiff gesunken ist, haben die Piraten das gesehen und haben noch versucht, das Seeungeheuer zu fangen, aber das hat die Piraten und alles aufgeessen.
- Und dann waren sie noch lebendig im Körper vom Seeungeheuer und haben mit ihren Schwertern von innen das Ungeheuer totgemacht und ihm ins Herz gestochen und sind dann aus dem Mund rausgekommen und haben ihr gesunkenes Schiff gefunden und haben es repariert und sind weitergefahren.
- K1 Und die Piraten sind dann wieder zum Dorf gefahren und dann sind die ins Bett gegangen und dann sind die frühmorgens wieder aufgestanden und haben gefrühstückt.
- K4 Und dann sind die losgefahren und haben einen Schatz gefunden.

▪ Geschichte 04, 18. September 2008, *Die Räuberprinzessin Ronja*

K1 Die Piraten sind über das Meer gefahren und dann haben sie die Räubertochter Ronja gesehen und Ronja hat ihr Schwert rausgenommen und wollte einen Baum abschnitzen.

Und dann kamen die Piraten und haben Ronja gefesselt. Aber sie konnte das Schwert noch an sich nehmen und hat die Seile zerschnitten,

K2 Dann kamen die Piraten und haben auch einen Baum abgeschnitzt. Der Baum ist auf Ronja, die noch an dem anderen Baum stehengeblieben war, geknallt und dann war sie tot.

K1 Und dann kommt ein Drachen und frisst die bösen Piraten auf.

Und dann kommt Ronja, die Räuberprinzessin, wieder aus dem Stamm raus und ist wieder da.

▪ Geschichte 05, 25. September 2008, *Piraten mit Gespensterabenteuern*

K1 Die Piraten wollten früh am Morgen einen Schatz finden. Und dann wollten sie einen finden und haben einen gefunden, aber dafür mussten sie durch die Gespensterhöhle und da hinabtauchen. Die war nämlich unter Wasser.

K2 Und die Piraten sind dann wieder hochgetaucht.

Und dann sind sie wieder aufs Schiff gegangen.

K3 Und dann sind die wieder zum Dorf gefahren und danach sind sie zum Häuptling gefahren zum Indianerfest und dann sind die ganz weit weggefahren nach Afrika.

K4 Da waren ein Drache und eine Gespensterschwebegrotte. Und dann hat der Drache gegen die Grotte Feuer gespuckt.

▪ Geschichte 06, 09. Oktober 2008

- K1 Tony und Astrid waren im Gefängnis.
- K2 Dann kamen Luisa und Sandra. Aber das Doofe daran war, dass der Drache schon da war. Und dann kommt ein Mann und der ermordet die alle, nur nicht den Drachen, denn das ist sein Haustier.
- K3 Und dann kam eine Hexe und dann hat die den Mann totgemacht und dann war der Drache da und dann war der Drache tot, weil der in einen kleinen Frosch verhext war.
- K4 Und dann kam ein Zauberer und hat die Hexe totgemacht. Und dann hat der Zauberer überall Feuer gemacht.
- K5 Dann kamen ein Frosch und eine Hexe und noch ein anderer Drache und die Hexe hat ihn verhext.

▪ Geschichte 07, 09. Oktober 2008

- K1 Einmal kam ne Prinzessin und dann kam eine giftige Schlange, die hat die Prinzessin gebissen.
- K2 Und dann war die Prinzessin tot und dann hat ne andere Giftschlange den König gebissen und dann war der auch tot.
- K3 Dann ist die Schlange totgegangen und dann war die Schlangemutter traurig.
- K4 Dann hat ne Würgeschlange die Muttergiftschlange gewürgt und dann hat eine andere Giftschlange die Würgeschlange vergiftet.
- K2 Und dann sind die Prinzessin und der König wieder lebendig geworden und haben zusammen gefeiert.

▪ Geschichte 08, 16. Oktober 2008, *Gespenssternacht*

- K1 Es war einmal ein Gespenst und das war sehr gruselig. Und dann hat's mal die halbe Welt fast verschluckt.
- K2 Und dann war Nessie da und dann waren noch mehr Gespenster da und haben Nessie gefangen. Und dann haben die Nessie totgeschossen.
- K3 Nessie ist ins Wasser gefallen und dann taucht Nessie unter und dann blubbert das.
- K2 Und dann sind die Gespenster wieder nach Hause gegangen...
- K1 ... und haben sich zu Hause überlegt: Wir gruseln heute die ganze Nacht!

Anhang 4: Transkripte gemeinsames Erzählen – Erzählförderstunden

Die transkribierten Ausschnitte dreier Erzählförderstunden finden sich auf den folgenden Seiten.

Transkript 01: Erzählförderstunde I vom 18.09.2008 – Teil 1

Thema der Einheit: Piraten
Transkribiert von Christina Muhs

Sprechende:

Kinder:

1. Lenny (L)
2. Jochen (Jo)
3. Sonja (So)
4. Steffi (St)
5. Markus (M)

Erwachsene:

1. Astrid (A)
2. Janna (Ja)

Die Kinder und die Erwachsenen sitzen - teilweise als Piraten verkleidet - in einem Sitzkreis auf dem Fußboden.

Nonverbale Ebene

	001 A: so, wir wollen heut nochmal zusammen unsere tolle piratengeschichte ausdenken,
	002 die ich aufschreibe, okay:?
Jochen hustet mehrmals, Janna bedeutet ihm, dass er sich die Hand vor den Mund halten soll.	003 St: ICH hab die erste idee
	004 ((Steffi, Sonja und Markus sprechen unverständlich durcheinander))
	005 A: <<zu Steffi> du musst dran denken, dass du so langsam sprichst, dass ich=s
	006 aufschreiben kann, okay: du darfst anfangen.> wir hören alle mal steffi zu und
	007 überlegen dann zusammen wie=s weitergeht (.) gut
	008 St: ALso (.) ich glaube die piraten sind gefah::=n (-) und (-) dann (---) ham sie die
	009 räubertochter geseh::=n (-) ronJA
	010 L: hey JOchen
Lenny sitzt außerhalb des Bildausschnitts, man sieht nur seine Füße. Lenny und Jochen schauen sich an, Jochen streckt seine Hand nach Lenny aus. Lenny schlägt die Hacken auf den Fußboden.	011 St: ähm und [ronja hat ihr schwert rausgenommen und (.) äh wollte hm (.) ein baum
Markus spielt mit der Schildkrötenhandpuppe <i>Tony</i> , deren Kopf in ihrem Körper steckt.	012 abschnitzen]
	013 [(weitgehend unverständliche Zwischenrufe von Lenny, der sich außerhalb des
	014 Bildausschnitts aufhält)]
	015 M: <<als Tony> ich kann nich RAUS>
	016 A: <<murmelnd, während sie aufschreibt> warte, und ronja>
	017 L: (kannst) du auch die klammern haben?
Lenny spielt scheinbar mit Klammern. Janna winkt Lenny zu sich heran und greift dann nach ihm. Astrid schreibt.	018 Ja: <<zu Lenny> lass ma die KLAMmern jetz, lenny, mach ma FEST und dann
	019 komm ma zu uns. [wir wollen zusammen eine geschichte erzählen. SO, komm]>
	020 A: [und wollte einen baum abschnitzen, ne?]
	021 St: na, ja
	022 So: (<<h> UND> da war ein DRACHE)
Janna hat sich hingehockt und greift erneut nach Lenny. Sie setzt sich zurück in den Kreis und winkt ihn zu sich. heran.	023 Ja: <<zu Lenny> ich mach das sonst gleich ab wenn du das nich ma in ruhe lässt (--)
	024 JA? das kann man abmachen. [also, kommst du zu uns? ja? komm her (3.0)
	025 KOMM her lenny (.) du kannst gleich wieder toben, okay:?]>
	026 A: [<<murmelnd, während sie schreibt> einen baum ab(.)SCHNITzen>]
	027 St: [<<f> DANN> kam ein pira: also dann kam die pira:ten (3.0) u:nd (1.0) ham::
	028 ronja gefesselt (3.0) und dann hat sie den (.)] und das schwert konnte sie noch
	029 nehm und dann hat sie die seile aufgeschn(.) [aufgemacht-]
Astrid schreibt.	030 A: [<<murmelnd, während sie aufschreibt zu Steffi> okay warte>]
Janna tippt sich an den Kopf, auf dem sie ein Piratenkopftuch trägt.	031 Ja: [<<zu Lenny> willst du; willst du das (.) dings aufsetzen?] (--) willst du das

Janna deutet auf den freien Platz neben sich und Lenny kommt zurück in den Sitzkreis. Janna bindet Lenny das Kopftuch um. Steffi nickt.

Markus spielt mit *Tony*, der an Astrid „herumknabbert“.

032 KOPFtuch aufsetzen?>
033 L: [ja:::]
034 Ja: [aber dann musst du dich hier hinsetzen zu den piraten- okay:?]
035 So: ich hab zuhause auch so ein kopftuch
036 A: <<murmelnd, während sie aufschreibt> die seile zerschnitten, ne:??>
037 ((Lenny und Jochen sprechen leise und unverständlich miteinander))
038 Ja: <<zu Lenny> hör zu>
039 A: OKAY: (.) jetzt hört euch erstma an was unsere geschichte bis jetzt so zu sagen
040 hat (.)
041 M: ja:::
042 A: <<f> LEN>ny und jochen (3.0) okay (.) die piraten sind gefah:=n und dann
043 ham sie die räubertochter ronja gesehen und ronja hat ein schwert (.) hat IHR
044 schwert rausgenommen und wollte einen baum abschnitzen. und dann kamen
045 die pira(h)ten ((lacht Markus an)) und haben ronja gefesselt-
046 M: <<erschrocken> .hhh>
047 A: ABER sie konnte das schwert noch an sich nehmen und hat die SEIle
048 zerschnitten. .h ((lächelt Steffi an)) (--) SUper. wie geht es weiter, wer hat ne
049 idee.
050 L: <<f> ICH>
051 A: okay.
052 L: ähm (---) dann kam die piraten und haben auch n baum abgeschnitzt.
053 A: okay: warte das schreib ich mal schnell auf
054 L: und dann
055 A: warte warte warte langsam; sonst kann ich nich so schnell schreiben (--)
056 <<murmelnd, während sie schreibt> dann kamen die piraten und haben auch (.)
057 einen (.) baum (2.0) ab(.)ge(.)schnitzt okay>
058 L: und dann (.) noch (.) ähm d der baum von den piraten is auf den anderen wo wo
059 wo=s wo wo (.) wo das kind gefesselt war-
060 A: <<erschrocken> .hhh> [okay]
061 St: [trotzdem] war (der ja n) eigentlich schon gerettet

	062	A:	JA es war eigentlich (.) hat es sich (.) hm.
	063	L:	a aber der (.) aber der (.) baum (.) da war sie noch, dann is sie noch da stehen
	064		geblieben und dann ist der auf ihr geknallt.
	065	A:	OKAY ((lacht zu Janna herüber))
	066	Ja:	oh GOTT ((lacht))
Astrid schreibt die Geschichte weiter auf.	067	A:	okay. also warte mal (-) ähm (.) ähm der baum (3.0) ist, warte warte, ist auf hoho
	068		ronja (1.0) die:: noch (.) an dem anderen baum stehen geblieben war (2.0),
	069		STEHN(.)ge:blie::ben war geKNALLT ne:? (--) geknallt (.) und dann (.) war sie
	070		TOT. na etwas blutrünstige geschichte. OKAY (2.0) wer weiß wie=s vielleicht
	071		weitergeht?
	072	L:	<<ff> ICH>
	073		((Gebrabbel, Steffi sagt offenbar etwas Lustiges, denn Astrid lacht))
	074	A:	<<zu Markus> noch markus; was=s dann wohl; wie is dann wohl
	075		weitergegangen?>
Markus zuckt mit den Schultern.	076	M:	hmm
	077	St:	<<f> .hhh> ich hab ne idee
	078	A:	aber du warst ja schon (.) sollen ja alle zusammen ne:?
Lenny fasst sich an seinen Kopf mit dem Kopftuch.	079	L:	<<zu Jochen> (ma) gucken was ich hier oben hab>
	080	A:	JOchen (.) wie iss=es wohl weitergegangen?
	081	Jo:	äh::m nix
Steffi spielt mit ihrer Augenklappe, die sie abgenommen hat.	082	St:	ich weiß es (3.0) DU (--) ich weiß es (.) ich weiß es ich weiß es
	083	A:	JOchen
	084	Jo:	()
	085	A:	bitte?
Astrid wartet.	086	Jo:	()
Lenny zeigt Jochen seinen Arm, auf dem ein Tattoo zu sehen ist.	087	L:	<<zu Jochen> mein=s hat sogar noch bis heute gehalten (hier jochen)>
	088		((die Kinder sprechen unverständlich durcheinander))
	089	A:	ne: ne: hey jungs. ich les nochmal vor. die piraten sind gefahren und dann ham
	090		sie die räubertochter ronja gesehen und ronja hat ihr schwert rausgenommen und
	091		wollte einen baum abschnitzen. und dann kamen die piraten und ham ronja
Sonja lässt sich nach hinten überfallen und liegt nun auf	092		gefesselt aber sie konnte das schwert noch an sich nehmen und hat die seile

dem Boden.	093	zerschnitten (.) dann kamen die piraten und haben auch einen baum
Jochen spielt nebenbei mit seiner Augenklappe.	094	abgeschnitzt. der baum is auf ronja die noch an dem anderen baum stan (.)
Janna legt den Finger auf die Lippen.	095	stehen geblieben war geknallt (-) JOchen (1.0) jetzt krieg ich das ding mal
Jochen gibt Astrid seine Augenklappe.	096	zurück (-) danke schön (.) und dann war sie tot.
Sonja richtet sich wieder auf. Sie deutet auf die Augenklappe, die Astrid nun in ihrer Hand hält.	097	So: <<zu Astrid> (kann ich den ma?) d darf ich den auch mal?>
Astrid nickt.	098	
Lenny robbt aus dem Sitzkreis zurück in Richtung des Schiffes.	099	
Steffi meldet sich und wedelt mit ihrem Arm herum.	100	A: und was is dann passiert?
	101	
	102	St: <<f>.hhh>
Astrid gibt Steffi zu verstehen, dass auch die anderen Kinder erzählen sollen.	103	Ja: <<zu Lenny> bleib hier sitzen>
Janna zeigt auf Lennys Kopftuch. Lenny kommt in den Kreis zurück.	104	A: ()
	105	So: <<zu Astrid> darf ich (den) auch mal haben?>
	106	Ja: <<zu Lenny> wenn du das aufhast musst du hier sitzen bleiben>
	107	((Jochen und Steffi reden unverständlich durcheinander))
	108	A: bitte?
	109	M: kann tony die augenklappe haben?
	110	A: ja, tony kann die (.) hast du ne idee SONja, was jetzt passiert sein könnte?
Astrid wartet.	111	
	112	So: [()]
Janna setzt Lenny auf ihre andere Seite neben Markus.	113	Ja: [komm ma her lenny. setz dich ma n bisschen rüber zu (mir).]
	114	A: DAS is jetzt schon passiert. sie is jetzt schon TOT.
	115	So: ()
	116	St: ich hab (.) ich hab (ne idee) (--)

Transkript 02: Erzählförderstunde I vom 18.09.2008 – Teil 2

Thema der Einheit: Piraten

Transkribiert von: Daniela Pirk

Sprechende:

Kinder:

1. Lenny (L)
2. Jochen (Jo)
3. Sonja (So)
4. Steffi (St)
5. Markus (M)

Erwachsene:

1. Astrid (A)
2. Janna (Ja)

Interaktionsebenen der verbalen Kommunikation:

- blau: Kinder erzählen / erfinden die Geschichte
- dunkelgrün: Astrid liest die Geschichte bzw. Teile der Geschichte vor
- hellgrün: Astrid wiederholt die erfundenen Teile der Geschichte für sich selbst, während sie diese aufschreibt
- rot: Äußerungen ohne Bezug auf die Geschichte
- braun: Äußerungen mit Bezug auf die Geschichte (Metakommunikation)
- pink: Astrid gibt Anweisungen
- schwarz: para- und außersprachliche Ereignisse, Kommentare

Beschreibung der Aufnahmesituation mit evtl. Besonderheiten:

NONVERBALE EBENE

Markus hält bis zum Ende der Erzählsituation das Stofftier in den Händen und spielt gelegentlich damit.

Lenny macht Klopfgeräusche auf hochgerollter Kante des Teppichs.

Janna beugt sich zu Lenny hintüber und streckt den Arm in seine Richtung aus.

Astrid beugt sich etwas vor in Lennys Richtung.

Janna nimmt Lenny auf den Schoß.

Markus rückt etwas näher an Astrid und damit an den Sitzkreis heran; Astrid zeigt auf den Hals des Stofftieres.

VERBALE EBENE

- 001 St: äh:m und dann kommt ein drache - (.) und denn frisst er die bösen piraten (-) auf - und
002 dann kommt ronja die (.) pirat (.) also die: mh:: (4.0) räuberprinzessin (2.0) kommt denn
003 aus dem stamm wieder raus. (.) und denn ist sie da.
004 A: okay (.) und frisst die bösen piraten auf (6.0) und dann kommt ronja die
005 räuberprinzessin -
006 So: <<an Lenny> LASS das bitte ma:l;>
007 A: <<an Steffi> wieder aus dem stamm raus?>
008 St: ((nickt))
009 L: guck mal jochen ich hab=n (besen) der kann fliegen [guck mal (.) guck mal jochen
010 willst du]
011 A: [wieder aus dem stamm raus <<an
012 Steffi> und ist wieder?>]
013 L: [mitfliegen?] (1.0)
014 Ja: [komm mal dazu (.) komm mal her]
015 L: da kannst du=n (echtes flugzeug) fliegen (und) da da kannst du mit mir ins schiff
016 reinfliegen;
017 ? GUCK MAL.
018 L: ()
019 A: SO JOCHEN ne: lenny (.) schluss.
020 ? wäwäwäwä::
021 A: LENNY
022 Ja: [komm mal her lenny komm her.]
023 St: [sie liest jetzt VO:R.] sie liest jetzt VO:R. sie liest jetzt VO:R.
024 M: ((stellt eine Frage an Astrid, da er die Augenklappe auf das Stofftier ziehen möchte))
025 Ja: zu mir kannst du dich setzen. SO.
026 A: <<an Markus> oh ähm (.) du musst ihm zwei mal so um=n hals (würgen?).> (-) also
027 [okay.]
028 So: [(])

029 A: ((nickt)) wir wissen ja jetzt (.) ronja war eigentlich tot ne? jetzt hat steffi vorgeschlagen
030 (--) und dann kommt ein drache und frisst die BÖsen piraten auf.
031 St: [oa ich will aber erst dass=s an=n anfang gemacht (ist / wird). (das=s ja)]
032 So: [ICH bin der drache. ICH bin der drache.] ICH bin der drache.
033 A: o:KAY. und dann kommt ronja die räuberprinzessin wieder aus dem stamm raus und ist
034 wieder da.
035 So: GUCK MAL.
036 A: <<an Steffi> du hätst sie nicht gleich [() ne?>]
037 L: [NEI:N. NEI:N.]() sie TOT.
038 A: bei steffi ist sie jetzt wieder auferstanden. ihr könnt ja euch alle ZUSAMMEN die
039 geschichte ausdenken.
040 St: wei:l (--) ich möchte ja nicht sofort tot sein.
041 Ja: hast du noch ne idee jochen? (.) wie=s weitergehen könnte?
042 Jo: <<kopfschüttelnd> mhmh>
043 So: ()
044 A: HAST du ne idee wie=s weitergehen könnte sonja? ERzähl mal.
045 So: die KÄ:MPF (--) =en.
046 A: wer kämpft?
047 So: die piRA::T.
048 A: die piraten sind doch jetzt schon aufgefressen worden von dem bösen drachen;
049 L: <<verneinend> HÄÄH.>
050 St: von dem LIEBEN drachen meinst du wohl -
051 A: ach ja entschuldigung.
052 L: die sind bloß weggesegelt.
053 A: die sind jetzt bloß WEGgesegelt?
054 L: () der drache konnte nicht fliegen der konnte (.) der konnte (.) auch nicht
055 schwimmen sondern nur laufen.
056 A: nur LAUfen?
057 L: und () wasser kann er trinken. denn ist er tot. (4.0) äh (.) denn STIRBT DER.
058 A: ja okay.
059 L: zum beispiel (saft?)
060 A: mhm.
061 St: aber eigentlich konnte er auch FEUer spucken.
062 L: a: [be:r]

Sonja meldet sich.

Astrid verändert ihre Sitzposition, bleibt aber an der gleichen Stelle sitzen.

Steffi lässt ihre Augenklappe, die sie bisher nur in den Händen gehalten hat, kreisen.

Astrid macht eine fragende Handbewegung.	063 St: [aber] eigentlich (---) löscht wasser feuer.
	064 A: aber ob das auch drachenfeuer löscht?
	065 L: das löscht WIRK[LICH DRACHEN] (--) feuer
Sonja hebt die Arme, lässt sich nach hinten auf den Rücken fallen und bleibt so liegen.	066 So: [uah::]
	067 A: ja?
	068 Ja: ist ja PIRATENwasser.
Astrid tippt sich mit der Hand an die Stirn. Steffi öffnet und schließt die Klappe des Spielzeughordes neben ihr. Markus schüttelt auf Astrids zweite Frage den Kopf. Steffi schaut kurz hinter sich. Lenny macht schnalzende Geräusche. Jochen schüttelt ebenfalls den Kopf. Sonja meldet sich.	069 A: ach piraten (3.0) okay (--) markus (.) WEIßT DU vielleicht was da noch passiert ist?
	070 M: nö..
	071 A: irgende idee?
	072 St: oh mann.
	073 A: jochen?
	074 So: I[CH.]
	075 St: [aber]wir können auch jetzt aufhören mit der geschichte und weiterspielen.
	076 A: ne: wir müssen ja (--) <<an Sonja> hast du noch ne idee?>
	077 So: ja.
Lenny klettert von Jannas Schoß und setzt sich vor Jochen hin. Astrid fasst Lenny kurz an den Arm, der Astrids Hand jedoch abwehrt.	078 A: okay -
	079 L: jochen -
	080 Ja: [((flüstert Lenny etwas zu))]
	081 So: [<<verlegen lachend> mhm>]
Astrid hält diesmal etwas länger ihre Hand an Lenny. Lenny zieht sein Kopftuch ab und gibt es an Markus.	082 A: ich les euch die geschichte jetzt noch mal vor und wenn sie euch so gefällt dann machen
Janna zieht Lenny wieder auf ihren Schoß.	083 wir da schluss okay?
	084 So: ([])
	085 Ja: [<<zu Lenny> komm mal zu mir. () komm mal noch mal kurz zu mir.>]
	086 A: also die braucht noch ne überschrift. wie soll die eigentlich heißen die geschichte?
Steffi meldet sich, indem sie zweimal den Arm hebt und mit der Hand wedelt. Sonja richtet sich wieder zu einer sitzenden Position auf.	087 St: hä:m mh. ICH hab ne IDEE.
	088 A: okay?
	089 St: ähm (.) die prinzessin (--) die:: piratenprinzessin (.) ronja ÄHÄM die (---) räuber (--)
	090 räuberprinzessin.
Sonja zeigt mit der einen Hand auf ihre Augen.	091 So: weil sie augen hat? ()
	092 A: ronja <<an Sonja> ne: du darfst jetzt noch mal ZUHör=n.> ALSO. DIE
	093 RÄUBERPRINZESSIN RONJA.
Sonja lässt sich wieder auf den Rücken fallen und bleibt mit angewinkelten Beinen liegen.	094 So: wow
	095 A: die die piRATEN sind gefahren (-) wollen wir vielleicht sagen die sind übers meer
	096 gefahren? hört sich irgendwie besser an ne?

Steffi verändert leicht ihre Sitzposition, nicht aber den Sitzort.

Sonja richtet sich wieder zur sitzenden Position auf, steht schließlich ganz auf und setzt sich an einen anderen Platz im Sitzkreis – zwischen Lenny und Markus.

Sonja setzt die Augenklappe auf, die sie zuvor in der Hand gehalten hat.

Sonja hebt ihre Arme und dreht die Handflächen nach oben während sie spricht.

Steffi setzt ihre Augenklappe auf, die sie bis jetzt in den Händen hielt. Lenny fasst sich mit einer Hand ans Auge.

Sonja zeigt mit einem Finger auf ihre Augenklappe, die sie immer noch auf hat. Steffi zieht ihre Augenklappe wieder ab und gibt sie an Lenny.

097 St: <<zustimmend> mm>
098 A: die piraten sind über das MEER gefahren - (4.0) und dann (.) da haben sie die
099 räubertochter ronja gesehen – (.) und ronja hat ihr schwert rausgenommen und wollte
100 einen baum abschnitzen.
101 So: ([])
102 A: [und DANN kamen die piraten] und haben ronja gefesselt. (2.0) aber sie
103 konnte das schwert noch an sich nehmen (.) und hat die seile zerschnitten. (---) dann
104 kamen die piraten und haben auch einen baum abgeschnitzt; (.) der baum ist auf ronja;
105 (.) die noch an dem anderen baum stehengeblieben war geknallt (.) und dann war sie tot.
106 So: ([])
107 A: [und] DANN kommt ein drache und frisst die BÖsen piraten auf;
108 L: NEI:N. (-) dann () hat der drache ronja aufgefressen.
109 St: NE:: KANN NICHT SEIN. weil da (.) steht eigentlich schon (.) dass sie lebt - (.) und
110 eigentlich (.) ist ronja ja die liebe (-) und die piraten sind die bösen und (im FILM / in
111 FILMEN) (-) gewinnt die liebe ja auch.
112 A: [ja (.) genau.]
113 So: [aber denn] werden die (de)wischt. aber die (.) aber die (.) die (.) die (.) FESSELT die.
114 A: die FESSELT die?
115 So: <<nickend> mhm>
116 A: okay.
117 A: [((spricht kurz leise mit Janna))]
118 St: [man könnte ja das mit dem drachen auch]
119 L: aber die piraten können (.) die piraten können (ihr) auge raus[nehmen.]
120 St: [EIGENT]lich haben
121 piraten die augenklappen.
122 A: <<zustimmend> mh::>
123 So: aber die () auch die augen[klappen.] ().
124 St: <<an Lenny> [hier.>]
125 A: also hört ZU. (.) soll ich jetzt noch irgendwas streichen oder umschreiben?
126 St: ich glaube m=streich mit dem drachen.
127 A: soll ich den drachen streichen?
128 St: <<zustimmend> mh::>
129 So: ja: mit=m [DRACHen.]
130 A: [was soll] ich denn statt des drachens da jetzt hinschreiben?

Jochen schwingt zwei Mal den linken Arm hin und her.

Markus, Sonja und Steffi nicken.
Lenny und Jochen nicken.

Kinder stehen auf (zuerst Steffi, danach Sonja, Lenny und als letztes Jochen) und rennen zur Seite (außerhalb des Kamerabildes). Markus bleibt noch kurz bei Janna und Astrid sitzen, erhebt sich aber als Janna aufsteht, um die Kamera auszumachen und läuft hintüber zu den anderen Kindern.

- 131 L: willst du au (.) [äh: jochen (.) willst du auch ne augen]klappe?
132 St: [äh:::m (-) dass:]
133 A: lenny (.) hörst du auch zu?
134 St: [mh:: dass ronja (-) ronja (-) noch ()] und da:nn (-) ist das dann der schluss.
135 So: [<< spricht leise mit Lenny>>]
136 A: und dann war die (.) also der schluss wäre jetzt - (.) dass ronja war jetzt tot und dann
137 kommt ein drache und frisst die bösen piraten auf ; (.) und dann kommt ronja die
138 räuberprinzessin wieder aus dem stamm raus; und ist wieder da.
139 So: ja [aber -]
140 A: [gefällt] (-) gefällt euch das?
141 ? ja.
142 Ja: <<an Lenny und Jochen> euch auch (-) ihr beiden?>
143 A: wollen wir das so lassen?
144 ? ja.
145 A: ja? alles klar. dann alle piraten noch mal kurz auf=s SCHIFF.
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164

Transkript 03: Erzählförderstunde II vom 18.09.2008

Thema der Einheit: Piratengeschichte

Transkribiert von Christina Trampe, Nadine Koslowski, Annika Hahnke

Sprechende Kinder:

1. Emma (E)
2. Anja (An)
3. Jakob (J)
4. Tilly (T)
5. Lotte (L)

Sprechende Erwachsene:

1. Astrid^E (A)
2. Janna^E (Ja)

001 A: okay. (-) guckt mal ich habe heute wieder unsere geSCHICHtenschreibebuch mit, (---)
 002 tony kannst dich auf mein schoß setzen (.) jaor. (--) gut.
 003 E: <<an Astrid > darf ich toNY? >
 004 A: jahh (---) dann nimm ihn bitte auf deinen schoß () (-) dann kann er von da gucken
 005 (---) genau.
 006 L: müssen wir (-).h astrid denn heute schreiben?
 007 A: unser geSCHICHtenschreibebuch. UND (.) <<acc> ich würde eigentlich gerNE> (--)
 008 das ihr noch mal ALLE zusammen? (--) uns ne richtig? (-) HIER du wolltest ja grad
 009 so=ne spannende [piratengeschichte]
 010 T: [wo=s denn dann?]
 011 J: !JA!
 012 T: wo=s= n da ne (sinkte)?
 013 A: NE [richtig]?
 014 E: [as]trid kann ich neben dir sitzen?
 015 A: ne: (-) bleib erst mal da sitzen. (--) ne richtig spannENDE geschichte zusammen
 016 ausdenken und ich schreib die auf (-) okay?
 017 L: das=s=schön.
 018 A: JA? (1.5) wer will anfangen. (2.0) anja darf anfangen. gut
 019 An: nhh
 020 A: ne RICHTig spannende piratengeschichte anja.
 021 An: der PIRaten wollte SCHLAFen.
 022 A: okay (.). << an alle Kinder gerichtet> und ihr müsst auch immer daran denken ich
 023 muss das ja MITschreiben und deshalb IMmer langsam sprechen.> (---) und die
 024 piraten? (-) WOLLten? SCHLAFen. okay.
 025 An: und des war mo:en und der hahn krähte -
 026 A: und des war (.) morgens? (-) und (.) der (.) hahn (---) krähte. (2.5) okay?
 027 An: und denn noch di=frühstückt
 028 A: und (.) die (.) haben noch (.) geFRÜHstückt. (--) okay. JETZT darf EMma mal weiter
 029 machen.
 030 E: ähhhm. (1.5) thh (--) ein drache war [denn]
 031 A: <<an Emma gerichtet> [NE:ne:]ne:ne: (---) die geSCHICHte soll ja weiter gehen.> ich
 032 lese noch mal vor was wir bis jetzt geschrieben haben (--) die piraten wollten schlafen.
 033 (--) und es (-) war morgens und der hahn krähte. und die haben noch gefrühstückt.

034 E: die haben gefrühstückt? und dann sind sie und dann haben die gerudert?
 035 A: und dann sind sie (-) DANN
 036 E: gerudert.
 037 A: sind die [geruDERT? ja?]
 038 Ja: <<an Emma gerichtet, die mit ihrem Schwert hantiert> [vorsichtig du stößt mich damit
 039 an]>
 040 E: und dann haben DIE den schatz gefunden? (-) und [dann sind]
 041 A: [und] (.) warte dann (-) haben sie (-) eiNEN (-) SCHATZ,
 042 E: die sind dann wieder getaucht.
 043 A: gefunden. (--) und die sind (-) DANN?
 044 E: unter[getaucht]
 045 A: [unter]getaucht. (-) okay. (--) JAKob (-) WAS ist dann passiert. (1.5) jetzt bring mal ein
 046 bisschen ACTION in die geschichte;
 047 An: pff pff pff
 048 (): <<ein Mädchen sagt dies zu Jakob> weiß du das nicht jaKOB?>
 049 A: ich lese noch MAL okay? (---) ihr hört alle ZU. (-) die Piraten wollten SCHLAFen. (--)
 050 und es war MORgens (-) und der hahn krähte. (--) und die haben noch gefrühstückt. (-)
 051 und DANN sind die geRUDert, (-) und dann haben die einen schatz gefunden. (-) und
 052 die sind dann ABgetaucht.
 053 J: (miststiss) (--) und sie haben sich den schATz geTEILT? (-) u (.) un
 054 A: JAH (-) und sie haben sich den schatz geTEilt? (4.0) UND?
 055 J: dann HA=se (3.0) und denn kam, (-) und denn ham sie geschlafen es war=n=acht (--)
 056 und [dann]
 057 A: [un]=und dann haben sie GESCHLAFen? (-) es war nachts
 058 J: und dann hatten die (-) ungeHEUER (-) den ganzen schatz geklaut un=da und in das
 059 schiff ein loch gemacht. und [des]
 060 A: [un=und dann] hatten die ungeheuer den ganzen (.) SCHATZ geKLAUT. (-) und in,
 061 das (.) SCHIFF (-) ein loch. (.) okay?
 062 J: UND (.) und DANN is=das ganze SCHIFF geSUNken (-) un=und als das schiff
 063 gesunken waren haben die piRaten DAS gesehen. (.) un dann=hat=n sie AUCH noch
 064 versucht DIE sie das seeungeheuer zu fangen aber das hat sie aufgeessen UND alles
 065 aufgeessen.
 066 A: okay warte (.) und als das SCHIFF (.) gesunken (-) ist, (.) haben die piraten (---) das

067 gesehen (2.0) und haben noch (.) verSUCHT (3.0) DAS (--) seeungeheuer zu fanGEN,
068 NÄ?

069 J: <<bestätigend> hm=hm>

070 A: zu fangen (1.0) aber, das hat (---) die Piraten (--) und ALles aufgegessen. NE?

071 J: JA: (.) und DANN?

072 A: warte und (---) alles AUFgefressen und JETZT ist wer anderes dran.

073 J: <<unzufrieden> mmh.>

074 A: doch- (--) soll ja NE gemeINSame geschichte sein. (-) also hör ZU was bis JETZT
075 PASSiert ist- (1.0) ((räuspert sich)) DIE piraten wollten SCHLAFen. (---) und es war
076 MORgens, und der HAHN krähte.(--) und DIE haben noch geFRÜHstückt und dann
077 sind DIE geRUDert, und dann haben sie einen SCHATZ geFUNDen. (--) und die sind
078 dann (.) UNTERgetaucht. und sie haben sich den schatz geteilt und dann haben sie
079 geschlafen es war nachts, (-) und dann hatten die ungeheuer den ganzen SCHATZ
080 geklaut.

081 J: NE:: (-) DAS UNgeheuer.

082 A: DAS ungeheuer. (.) okay, (---) dann hatte DAS ungeheuer den ganzen schatz geklaut?
083 (--) und in DAS schiff ein loch GEMacht. (---) und dann is das ganze schiff gesunken.
084 und als das SCHIFF gesunken ist, haben die PIRAten das gesehen, und haben noch
085 versucht DAS seeungeHEUer zu fangen, aber das hat die piraten und alles
086 aufGEfressen.

087 J: EIN (.) bisschen, HATte ich noch ähm=im kopf (---) [ä]

088 A: [na]

089 J: DA haben sie (.) und dann waren sie noch lebendig eh=im körper, im KÖRper vom
090 [seeun<<lachend> geheuer>],

091 A: [((lacht))]

092 J: und HAben sie mit ihren SCHWERtern (.) DAS SEEungeheurer halb tot (.) gemacht
093 (-) [und sind dann] aus=m mund RAUS(.)gekrabbelt.

094 A: <<an Jakob gerichtet> [WARte] >

095 OKAY und dann waren sie noch LebENDICH im KÖRper (1.5) vom SEEungeHEUer;
096 (-) <<zu Janna> ist eigentlich überhaupt noch das TAPE (.) äh (1.5) wir MÜSSen für
097 die ()> und HAben (2.0) MIT(---) ihren;

098 Ja: <<an Astrid gerichtet> noch ACHT->

099 A: Okay; SCHWERtern (.) VON INnen (-) das UNgeHEUer tot geMACHT?

100 J: JA (.) ins HERZ gestochen;
 101 A: das ungeheuer, (---) totgeMACHT (-) ins HERZ geSTOchen, (2.0) ins HERZ
 102 ge:STOCHEN und sind dann aus dem MUND RAUSgekommn NE?
 103 J: JA <<lachend> das> war [lus(.)TIG];
 104 A: [sind] dann aus dem MUND-
 105 J: raus(.)gekomMEN und=HAben (.) das gesunkene schiff ge(-)funden und sind wieder,
 106 (.) haben=s repariert und sind weitergefahren;
 107 A: und haben ihr gesunkenes schiff (-- schiff geFUNDen, (2.5) und haben es repaRIERT?
 108 (2.0) und sind (-- weitergefahren;
 109 J: ()
 110 A: <<zu Jakob> warte JETZT ist lotte dran>; (.) WAS, ist DANN passiert? lotte;
 111 L: hm-
 112 E: anja-
 113 A: HAS (-) hattest DU; noch ne idee; anja? (---) ECHT?
 114 (: (schwert noch)
 115 A: LOTte; WAS IST DANN passiert;
 116 L: (8.5) WOLLtest du; NICHT WAS erzählen- asTRID?
 117 A: ich wollte nix erzählen; (.) NE:, (-- IHR SOLLtet; euch ja ZUsammen diese
 118 UNglaublich SPANNende geschichte ausdenken; (-- damit unser geSCHICHtenbuch
 119 ein bisschen VOLler wird NE? (3.0) am ENde beKOMMT ihr ALle ein EIgenes
 120 geSCHICHtenbuch und dürft das mit nach HAUse; nehmen. (2.0)
 121 J: h=jA,
 122 A: KÖNNT IHR euren eltern dann zeigen; (---) Aber; DAzu, brauch (MAN) noch ein
 123 paar geschichten;
 124 Ja: TILLY; hat noch ne idee oder?
 125 A: HAST DU noch ne idee; TILLY?
 126 Ja: sie verFOLGT die geSCHICHte die GANze zeit (so).
 127 A: ich les; NOCHmal unsere geschichte VOR, (.) für die dies vielleicht- (-) die PIRAten
 128 wollten SCHLAFen. (-- und ES WAR MORgens, (.) und der HAHN KRÄHte; (---)
 129 UND wenn EIner zwischenDURCH noch ne IDEE, hat (.) dann SAGT; er es einfach;
 130 NE?
 131 E: ich HAB ne IDEE:
 132 A: ach ne;; (.) WARte mal; (-- u(.) da WAS zu ändERN?

133 E: ähm- (---) denn sind die PIRATEN:, (2.0) (zu den) see:ungeHEUER tschüss geSAGT?
134 A: ah- das schon lange TOT, das seeungeHEUER; (.) ich les erstmal WEITER vor; ((lacht))
135 ähm- (.) die PIRATEN WOLLTEN SCHLAFEN. (---) und es war, MORGENS, und der
136 HAHN KRÄ:HTe; (--) und DIE haben noch geFRÜHSTÜCKT; (.) und dann sind die
137 geRUDERT. und DANN haben sie einen SCHATZ- (-) gefunden. (---) und DIE sind
138 dann; (.) untergetaucht; und sie HABEN sich den SCHATZ geteilt (-) und DANN haben
139 sie geSCHLAFEN; (-) es war NACHTS. (-) und DANN (---) HATTE das UNGeheuer den
140 GANZEN SCHATZ geklaut; (.) und IN das SCHIFF ein loch gemacht. und DANN ist
141 das ganze schiff geSUNKEN. TILLY? (-) LOTTE? DANN ist das GANZE schiff
142 gesunken. (-) und ALS das SCHIFF geSUNKEN ist; <<an Anja gerichtet>
143 [geSUNDheit] >
144 An: [[[niest]])]
145 A: HABEN die PIRATEN DAS geSEHEN und haben noch VERSUCHT, das seeungeheuer
146 zu FANGEN (--) aber das hat die PIRATEN und ALLES, aufgefressen. (--) und DANN
147 waren sie noch lebENDICH im KÖRPER vom seeungeHEUER;
148 J: ((lacht))
149 A: und haben, mit ihren SCHWERTERN (.) von INNEN das ungeHEUER TOT, geMACHT
150 (-) und in sein HERZ gestochen. (1.5) und sind DANN, aus dem MUND
151 RAUSGEKOMMEN (---) und HABEN ihr gekenterten (-) ihr ge;(.)sunkenes SCHIFF
152 gefUNDEN [(2.0)] und haben es rePARIERT und sind WEITERGEFAHREN.
153 An: [(gekENNTeter)]
154 E: JETZT, hab ich ne idee. (1.5) und die piraten sind () wieder zum (-) zum dorf (.)
155 ge::FAHREN?
156 A: warte, (1.5) und die PIRATEN? (3.0) und (.) die (.) PIRATEN sind dann wieder (.) zum
157 DORF GEFAHREN? (.) ja? (-)
158 E: und denn denn sind die ins BETT geGANG. (2.5)
159 A: und dann sind sie ins bett gegang. ja?
160 E: und dann sind die wieder AUFgestanden früh MORGEN
161 A: <<zu Janna> guckst du einma wie spät es is?> (---) und DANN sind sie FRÜH
162 morgens wieder aufgestanden? (--) okay?
163 E: un dann ha=m sie geFRÜHSTÜCKT.
164 A: UND JETZT ist nochma wer ANDRES dran. (-) <<zu Lotta> lotta?> (-) die sind FRÜH
165 morgens wieder AUFgestanden und DANN?

166 L: und dann ha=m die gefrühstückt
 167 A: ja und NACH dem frühstück? (---)
 168 L: dann sind die losgeFAHren. (---)
 169 A: okay?(..)
 170 L: und ha=m ein schatz gefunden.
 171 A und dann haben die schon WIEder einen SCHATZ gefunden. (.) wir müssen jetzt
 172 HIER AUfhören. (.) WIR bringen die geschichte NÄCHSte woche wieder mit (.) ICH
 173 les die NOCHmal vor und wir überlegen uns ALle zusammen einen guten schluss
 174 dafür. (.) in ordnung?
 175 Ja: les die NOCHmal vor. (.) ich hab das meiste von emma GAR nicht geHÖRT.
 176 A: dann les ich die jetzt noch einmal schnell vor (.) und DANN ziehen wir ALle ihr habt
 177 alle noch schuhe an ne. (-) sobald ich vorgelesen hab STEllen wir uns ALle in einer
 178 reihe an die TÜR und gehen erstma rüber. (--)
 179 E: gehn wir zuSAMmen rüber.
 180 A: also. (-) die braucht noch ne überschrift. die piRAten wollten schlafen. (--) und es war
 181 (-) MORgens und der HAHN KRÄHte. (-) und die haben (-) noch gefrühstückt.
 182 L: schreib doch piraten oben hin.
 183 A: piRAten?
 184 L: geschichte.
 185 A: piRAtengeschichte.
 186 J: DAS hier (.) DER hier ist doch auch noch ne geschichte ODER?
 187 A: ja das ist von der anderen gruppe. (--) piratengeschichte.(--) ALso die piraten wollten
 188 SCHLAFfen es war MORgens und der HAHN KRÄHte. und die haben noch
 189 gefrühstückt. UND DANN sind DIE geRUdert. <<zu Tilly> tilly?> hörst du AUCH
 190 noch zu? und dann haben die einen SCHATZ gefunden.
 191 L: was hatte die and=re gruppe DENN?
 192 A: die hatte ne andre geschichte (.) kann ich euch das NÄCHSte mal vorlesen. (-) und
 193 DIE sind dann unter (.) untergetaucht. und sie ha=m sich den schatz geteilt. und dann
 194 ha=m sie geschlafn. es war nachts. und DANN hatte das SEEungeheuer den ganz=n
 195 schatz geklaut. und in das SCHIFF ein loch gemacht und dann ist das GANze schiff
 196 gesunk=n (--)
 197 L: und WANN kommt unsere ()
 198 A: das kriegt ihr zum schluss mit. und als das SCHIFF geSUNk=n is habn die pirat=n das

199 geSEH=n [und]
 200 L: <<zu Astrid> kommt ihr MORg=n schon wieder?>
 201 A: ne:. NÄCHSte woche (--) hab=n noch VERsucht das SEEungeheuer zu fangen.
 202 EmMA? (-) aber es hat die piRAten und alLES AUFgefressn.(-) <<zu Tilly und
 203 Emma> Tilly (.) emMA (.) HÖRT ihr nochmal zu? (.) und DANN waren sie (.) noch
 204 lebendig im körPER vom SEEungeheuER und haben mit ihren SCHWERtern von
 205 innen das ungeheuER TOTgeMACHT und in sein HERZ gestoch=n.
 206 E: SO? pieks? ((ahmt die Handlung gestisch nach))
 207 A: GENAU.(-) geNAU so. und sind dann aus dem MUND RAUSgekomm=n und haben
 208 ihr versunk=nes schiff geFUND=n und hab=n es repariert und sind WEIter gefahr=n.
 209 (-) und die piraten sind dann WIEder zum dorf gefahr=n(.) und dann sind die ins BETT
 210 gegangen und dann sind die FRÜH morgens WIEder AUFgestand=n und haben
 211 geFRÜHstückt.
 212 J: ah SO das hat emma gemeint.
 213 A: und hab=n geFRÜHstückt. (--) und DANN (-) ich muss erstmal nase putz=n (.) und
 214 hab=n geFRÜHstückt. und wie es WEItergeht überleg=n wir uns NÄCHste woche
 215 zusamm.
 216 L: <<energisch> üäh ICH hab doch AUCH noch was gesagt.>
 217 A: ah das sie WIEder einen SCHATZ geFUND=n haben?(-) stimmt (.) DAS muss ich
 218 gleich noch daZU schreiben <<schreibt> und dann haben sie WIEder einen SCHATZ
 219 Gefunden.>
 220 J: und wie ist DIE von der anderen gruppe? von WAS handelt DIE?
 221 A: auch von piraten
 222 Ja: <<zu Jakob> oha. hast du mich gePIEKST?>
 223 J: (nein) piRAtn.
 224 JA: <<an die gesamte Gruppe> SO. an der TÜR aufstelln.>

Transkript 04: Ausschnitt aus einer Erzählförderstunde vom 25.09.2008

Thema der Einheit: Piraten

Transkribiert von Marten Gezici, Sebastian Weigel

Sprechende:

01. Emma (E)
02. Lotte (L)
03. Anja (An)
04. Tilly (T)
05. Jakob (J)
06. Lenny (Le)
07. Dirk (D)
08. Astrid^E (A)
09. Nils^E (N)
10. mehrere Kinder (mK)

- 001 A: jetzt wollen wir nochmal ne kleine geschichte uns nochmal ausdenken (-)
002 E: ((meldet sich)) äh (darf [ich anfangn])
003 A: [SO wir wollen] ja noch die geschichte weiterm[achen]
004 (): [()]
005 E: [kann ich]
006 anfangen(.)
007 A: genau (--) WOLlen wir die geschichte noch WEItermach[en] od[er ne NEUE]
008 (): [ja`]
009 mK: [nei::n]
010 (): ne ne[ue]
011 An: [a::h]
012 A: wollen wir heut eine mit PIraten und GESPenstern mache[n] (2.7) okay
013 mK: [ja::]:
014 A: wie soll die denn heißen
015 E: ((meldet sich)) ich weiß (.)
016 J: ((meldet sich)) ich weiß (.)
017 (): ic[h (w)]
018 E: [ge(.) (spenster)grusel]
019 (): nein (1.0) nein..([)]
020 A: [wir sammeln ma vorschläge] ich schreib mal alle auf wartet mal (--)
021 (fün[fündzwanzigste] ach ne: w[ir schreiben das mal nich auf) auf=n nächsten
022 zettel
023 An: [(da)] [()]
024 A: fünfundzwanzigste minute also <<zu Emma> du sagst GES[penstergru]sel(.)>
025 An: [()]
026 E: <<bestätigend> mh> (3.4)
027 A: [jakob was sagst] du? (-)
028 (): [()]
029 J: ICH bin ein gesp ICH mein piraten mit gespensterabenteuer
030 A: okay (2.4)

031 D: ((hustet))
 032 J: piraten mit gespensterabenteuer DAS (.)
 033 A: piraten mit gespensterabenteuer richtig (-)
 034 T: <<bestätigend> mh,> (.)
 035 A: also piRAten mit gespensterabenteuer (-)
 036 T: <<zustimmend> mh> (.)
 037 A: lenny was meinst DU? (1.9)
 038 E: nils (---) <<flüsternd> fang ma>
 039 A: hat noch jemand ne idee LENNY hör mal auf=für ne überschrift JA
 040 T: (lo[na])
 041 An: ((meldet sich)) [die] piraten ham (den) SCHATZ gefunden
 042 A: die piraten haben schatz (-- soll=SO: die geschichte heißen?
 043 An: nei::n (.)
 044 (): [nei::n]
 045 A: [ich (sch)] [ich schreib] ALLES erstmal, ich schreib erstmal alles auf;
 046 (): [()]
 047 A: <<schreibt> die (-- piraten (3.1) haben=einen (-) SCHATZ(-) ge(.)funden;>
 048 N: lenny will noch (.)
 049 A: ja (1.5)
 050 L: mh (1.3)
 051 A: SAG ruhig(--)
 052 Le: is lotte (letztes) mal hier,(--)
 053 A: ne:, nich das letzte mal (---) <<zu Nils> musst=n bisschen drauf achten (-) auf das
 054 tape> (-)
 055 N: <<bestätigend> mh> (.)
 056 A: okay ich les mal vor was wir bis jetzt haben (-- entweder könnte die geschichte
 057 heißen; gespensterGRUsel
 058 mK: ja:: (.)
 059 A: <<zu Tilly> du willst AUCH noch? (-) hast du auch ne idee für ne überschrift,(-) sag
 060 ma>
 061 T: geisTER ()
 062 A: die geister WAS? (-) [hab]en
 063 T: [()]
 064 (): ()
 065 J: (T)ÖPfe von <<lachend> mir> [((lacht))]
 066 A: [die geist]er (--)
 067 E: [ich mö]chte aber gespenster[abenteuer]
 068 A: [()] (-- [SCHatz] gefunden also emma hatte gespenstergrusel
 069 vorgeschlagen(-) jakob hat vorgeschlagen piraten mit gespensterABENteuer (.)
 070 (): ()
 071 E: das möchte ich auch lieber; das unsere geschichte so heißt (.)
 072 A: ODER sie könnte heißen die piraten haben einen schatz gefunden oder DIE GEISter
 073 haben einen schatz gefunden was MEINT ihr
 074 (): abenteur
 075 E: gespensterabenteuer (.)
 076 A: ja wollt ihr gespensterabenteuer?
 077 mK: ja::
 078 (): aber die () schatz gefunden
 079 (): (gespensterabenteuer)
 080 A: also piraten mit(--) gespensterabenteuern;

081 (:): (dis) hab ICH geschlagen(.) [oha] die geschichte heißen
 082 A: [mh]
 083 also jetzt heißt unsere geschichte;(--) PIRAten mit geSPENSterabenteuern (.)
 084 (:): (may jipi)
 085 A: okay un=dann fangen wir ma an wer möchte denn anfangen? (2.7)
 086 E: <<meldet sich> [i::ch]>
 087 L: <<meldet sich> [i::ch]>
 088 An: ((meldet sich))
 089 T: ((meldet sich))
 090 J: ((meldet sich))
 091 A: <<überlegt> mh> (.) heute DARF ma::l (--) lotte anfangen
 092 mK: <<unzufrieden> mh:::> (-)
 093 J: ich hab noch nie angefangen [()] ich war immer letzte
 094 L: [piraten] die piraten haben
 095 geschlafen(.)
 096 A: ja der altbekannte geschichtenanfang (-) <<schreibt> die piraten (2.1) haben (1.4)
 097 geschlafen>
 098 L: und am frühen morgen wieder aufgestanden (---)
 099 J: <<genervt> AUCH schon wieder von der anderen> (.)
 100 A: <<zu Lotte> ja nich äh denk dir mal was NEUes aus> (1.7)
 101 L: das (4.2)
 102 A: soll ja ne richtig dirk lenny kommt mal her soll ja ne RICHTig SPAnnende geschichte
 103 werden(.)
 104 T: () (-)
 105 L: sind dann losgefahren (3.7)
 106 A: denk dir mal was neues aus lotte okay (--) das hast du ja letztes mal GANZ genauso
 107 auch schon erzählt (3.4)
 108 E: <<flüsternd> darf ich jetzt.>
 109 A: erstmal is [lotte] dran
 110 L: [ich] darf noch bis (zur spit[ze])
 111 A: <<energisch> [lenny] lenny dirk ne: kommt mal her>
 112 L: ()
 113 A: ()
 114 E: (jakob) (---) (jakob)
 115 A: <<zu Emma> okay du bist nachher nochmal dran (oki)> (.)
 116 (:): [()]
 117 A: [jetzt darf jakob] fällt dir ein guter anfang ein? (-)
 118 J: ah::: mist was=war das noch[mal]
 119 E: [ich] weiß=n anfang (.)
 120 (:): ja ich auch(-)
 121 J: ähm ((zieht Luft ein)) die piraten wollten früh am morgen (schatz finden) (2.6)
 122 A: <<schreibt> die piraten (--) wollte[n früh(-) am morgen] EInen schatz (-) finden>
 123 (:): [(hustet)]]
 124 J: <<zu Astrid> ich bin ja noch dran>
 125 An: ich werd () abgeholt () (.)
 126 A: okay (.)
 127 J: und da haben sie EIN gefunden aber sie hatten aber sie hatten es aber sie wollten einen
 128 fund machen und die haben auch ein gefunden aber nur weil (.)
 129 (L): warum is sandra in der zweiten ((meint in der zweiten Fördergruppe))
 130 A: oh das is einfach so (-)

131 J: und DANN sind die mussten die aber durch die geSPENsterhöhle(--) und dann
132 MUSSTen sie hinabtauchen jetzt kö`
133 A: <<schreibt>> mussten (-) sie (-) <<zu Jakob> warte> (-) durch die gespenster(.)höhle>
134 J: <<diktirt> tauchen> (.)
135 A: <<schreibt> und (1.2) DA hinabtauchen> ich les gleich nochmal vor (-) also hört mal
136 zu DAS IST bis jetzt unsere geschichte (-) sie heißt piRaten mit gespensterabenteuer
137 lenny lenny kommst nils kommst du auch wieder hierher (-) die piraten wollen früh
138 am morgen einen schatz finden (-)
139 (): ja (manchmal) (-)
140 A: und da wollten sie einen finden und haben einen
141 gefunden aber [dafür] mussten sie durch [die] gespensterhöhle
142 N: [lotte] [lotte] <<flüsternd>komm ma
143 her>
144 A: und da hinabtauchen (.)
145 N: <<flüsternd, zu Lotte> [komm mal her] >
146 (): ([ja die waren noch nie] unter wasser)
147 E: (lass mich jetzt)
148 A: <<zu Emma> (wart)>
149 J: und DANN und DANN (.)
150 A: <<zu Jakob> ne: und jetzt ist ERSTma der nächste wieder dran> (.)
151 N: lotte
152 (): ()
153 A: d[ie ()] ()
154 (J): [und danach bin ich wieder dran]
155 N: [lotte]
156 A: un[ter wasser]
157 N: [<<flüsternd, zu Lotte> komm ma her>]
158 A: [oKAY anja]
159 N: [<<flüsternd, zu Lotte> komm ma her>] (.)
160 An: oh: ich wollte
161 (J): (ich hab noch was ganz [neues])
162 N: [lenny] [()]
163 An: [()] schatz gefunden(.)
164 A: <<zu Anja> aber warte mal ne: ne: warte mal ich les jetzt mal vor was wa schon haben
165 du überlegst wie=s WEItergeht okay.> also die PIraten wollten früh am morgen einen
166 schatz finden und DA wollten sie einen finden und haben einen gefunden aber dafür
167 mussten sie durch die gespensterhöhle und da hinunter tauchen
168 J: aber ich weiß
169 A: <<zu Jakob> warte>
170 J: musste
171 A: die war nämlich unter WASser
172 J: aber die war auch nich voll (kr) mit kristallen
173 A: <<zu Jakob> ABER es sollen ja alle zusammen was erzählen okay.> (-)
174 An: und die piraten sind wieder hochgetaucht (-)
175 A: okay <<schreibt> und die piraten sind dann [wieder hoch ge]>
176 An: [jakob jakob]
177 A: ne:: okay und dann anja
178 An: und dann sind die die wieder auf=s schiff gegangen wieder
179 A: <<schreibt> und dann () auf=s schiff gegangen> ja (3.0) okay
180 An: <<zustimmend> mh>

181 A: gut und dann sind die da auf=s schiff ge[gangen]
182 E: [darf ich jetzt]
183 A: <<zu Emma> jetzt darfst du>
184 E: mh und da[nn]
185 A: [ich] les soll ich nochmal vorlesen?
186 E: ja::
187 A: die PIraten wollten früh am morgen einen schatz finden und DANN wollten sie einen
188 finden und HABen einen gefunden aber DAfür mussten sie durch die gespensterhöhle
189 und da hinabtauchen die war nämlich unter wasser (.)
190 E: und (.)
191 A: und die piRaten sind dann wieder hochgetaucht und dann sin=sie wieder
192 auf=s [schiff gegangen]
193 (J): [das is meine] ((hier endet die Transkription))

Anhang 5: Aufgeschriebene Geschichten – 2. Erprobungsdurchgang

▪ Geschichte 01

Die Piraten finden einen Schatz und dann gehen sie da lang und aus Versehen fällt der Schatz ins Wasser und die stinkende Sardine gluckert unter. Sie kommen an ein Schloss und das ist zu und die Piraten finden den Schlüssel und machen das auf. Dann finden sie die Schatzkarte, aber es ist die falsche und führt sie ins Labyrinth. Die Piraten haben herausgefunden, wo der Schlüssel ist und der war im Wasser und da war ein Krokodil und dem haben sie Schlafpulver ins Maul gestreut. Und dann gehen sie wieder den falschen Weg ins Labyrinth und da steht noch ´ne Falle. Sie graben ein großes Loch und fallen da rein und da ist eine Kanone, die ins Wasser schießt, die fressen die Krokodile auf, also die Krokodile fressen die Menschen auf. Und da sind 100 Kanonen und 100 Menschen und die kommen in die Höhle und sind dann tot und dann stürzt die Höhle alles ein. Die Piraten gehen in die Höhle und da war ein Spinnennest. Die Spinne hat aus Versehen das kleine Motorboot angebunden. Das war ein Spinnenmotorboot und die Spinnen haben eine Fernbedienung und da haben sie es angemacht und es ist explodiert.

▪ Geschichte 02

Der Kapitän sucht mit seinen Piraten Schätze in einer dunklen Höhle. Und einer hat eine Fackel mit und der, dem der Schatz gehört und der den Schatz bewacht, sieht den Mann mit der Fackel. Sie haben Piratenfahnen mit, damit sie als Piraten erkannt werden. Der Pirat, der die Fackel in der Hand hatte, der wurde dann gefangen. Die anderen Piraten suchen weiter. Und jetzt gehen die Piraten weiter, um den Schatz zu suchen. Und dann kommen sie an ein großes Eisentor, aber da steckt kein Schlüssel drin. Und die Tür ist offen und dann gehen die Piraten da rein und dann ist kein Schatz drin. Aber dann kommen sie an ein Eisentor und dann ist da wieder kein Schlüssel. Das Tor ist zu und den Schlüssel hat der Mann, der den Pirat entführt hat. Der Mann hat den Schlüssel im Gürtel, da kommt keiner ran. Der gibt den Schlüssel denen, die von seiner Mannschaft sind. Sie fahren zu einer Insel und da suchen sie weiter. Die Piraten müssen noch mal zurückfahren und den Kapitän befreien, ohne Kapitän kommen sie nicht vorwärts. Wenn sie in der Höhle sind, kämpfen sie erstmal. Sie befreien den Kapitän und haben ihn gefunden. Auf den Rückweg kommen sie wieder an einem Eisentor vorbei und das wird von einem Krokodil bewacht. Die Piraten geben dem Krokodil Schlafpulver und schleichen sich dann vorsichtig vorbei. Sie machen sich auf den Weg zur Insel und dann haben sie auf dem Weg zur Insel im Sand einen Totenkopf gesehen. Sie graben am Totenkopf ein Loch und dann finden sie eine Truhe und tragen sie zum Schiff. Sie machen da die Truhe auf und da ist ein Schatz drin. Auf einmal verlieren sie den Schatz. Dann finden sie den Schatz wieder und dann geht der Schatz über Bord und alle müssen ins Wasser und dann werfen sie den Rettungsring und holen die Menschen wieder raus. Ein Pirat muss den Schatz wieder rausholen. Drei Piraten schaffen den Schatz hoch und dann sind sie wieder froh.

- Geschichte 03

Die Piraten finden Pfeile und einen Schatz. Das Segel ist gebrochen und dann finden sie ein Seil und gehen nach oben und da steht eine Kanone, die automatisch schießt. Und daraus kommen noch zwei Skelette und dann finden sie noch einen Schatz und da steht noch ein anderer Pirat. Und dann gehen sie da hoch und wollen versuchen, den Schatz zu klauen, aber es geht nicht, weil da ein anderer Pirat steht, Dann haben sie den Schatz geklaut und fahren aus Versehen ins Wasser. Die Piraten fallen aus Versehen ins Wasser und einer gluckert unter. Im Meer ist ein Walross und die Piraten schwimmen wieder an Land und da ist ein Kreuz gemalt. Die Piraten graben und graben, aber da ist kein Schatz.

- Geschichte 04

Die Piraten klauen schöne Schätze. Sie fahren zu einer Insel, die ganz unbekannt ist. Sie kommen zu einem Schloss und dort steckt kein Schlüssel drin. Ich habe ein Piratenschiff gesehen, ohne Piraten, nur mit einem Steuerrad. Auf der unbekannten Insel ist eine Höhle und in der Höhle ist eine Fallgrube drin. Die Piraten finden noch einen Schatz in der Höhle und dann fallen sie aus Versehen in die Fallgrube. Und wie kommen sie wieder raus? Mit der Leiter und dann ist da noch ein Seil und an dem Seil ziehen sie und ein Skelett kommt raus.