

Ludger Hoffmann

ZUR AUSBILDUNG DER ERZÄHLKOMPETENZ:
EINE METHODISCHE PERSPEKTIVE

Es wird davon ausgegangen, daß die Entwicklung der Erzählkompetenz primär durch spezifische Typen von Lehr- und Lernsituationen zwischen Kindern und Erwachsenen oder unter Kindern gefördert wird. Solche Lehr- und Lernsituationen finden sich in unterschiedlichen Diskurszusammenhängen und sind auf deren Folie und vor dem Hintergrund der jeweiligen Interaktionsgeschichte und Biographie zu beschreiben. Damit ist ein konversationsanalytisches Programm markiert, das sich der Hinwendung der Spracherwerbsforschung zum Erwerb der Interaktionskompetenz einfügt und zugleich grundlegende Vorarbeiten für die Erzähldidaktik leisten kann. Wie ein solches Programm eingelöst werden könnte, wird anhand der Diskussion von Beispielen gezeigt.

1. Vorüberlegungen

Erzählforschung und Spracherwerbsforschung haben in den letzten Jahren Ansätze zur Überwindung einer verengten Perspektive gemacht: im Mittelpunkt wissenschaftlichen Interesses stehen nicht mehr allein Fragen nach Struktur und Form bzw. individuellen Entwicklungs- und Reifungsprozessen, sondern auch Fragen nach der Fundierung in Handlungs- und Diskurszusammenhängen, nach institutionellen Präformierungen und Funktionalisierungen, nach Zielen, Zwecken, Verstehensbedingungen und Steuerungsleistungen von Rezipienten.¹ Damit wird das Erzählen selbst zum Thema und die Erzählkompetenz und ihre Ausbildung legitimer Untersuchungsgegenstand.

Die 'pragmatische Wende' ist auch für die Konzipierung des Sprachunterrichts folgenreich gewesen: Bisher vernachlässigte Bereiche wie die 'mündliche Kommunikation' erhielten einen neuen Stellenwert. Gleichwohl scheint sich die Schulpraxis noch nicht wesentlich verändert zu haben. Dafür lassen sich vor allem die folgenden Gründe anführen:

- Die institutionellen Bedingungen und Möglichkeiten einer Veränderung des Unterrichts sind in den didaktischen Konzeptionen eines 'kommunikativen Unterrichts' bisher nur unzureichend oder gar nicht berücksichtigt worden. Einerseits ist - etwa im Hinblick auf das Bewertungsproblem - eine institutionelle Absicherung erforderlich, die faktisch das Schwergewicht schriftlicher Leistungen verändert; zum anderen sind die Bedingungen schulischer Kommunikation zu reflektieren, die z.B. ein 'freies' Erzählen im Unterricht prinzipiell vom Erzählen in außerschulischen Zusammenhängen dissoziieren.²

- Eine den traditionellen Unterrichtsgegenständen vergleichbare Systematisierung und Methodisierung liegt (noch) nicht vor, so daß der Einbezug mündlicher Kommunikation fragmentarisch und meist auch folgenlos bleibt; auch ein paar neue Schulbücher machen noch keinen neuen Unterricht, denn was darin neu ist, wird zunächst nur als Erweiterung des Hergebrachten gesehen und im Zweifelsfall (sachliche Schwierigkeiten, Druck von außen, Belastung durch Stofffülle etc.) als erstes reduziert.
- Eine zentrale didaktische Größe, die Lernausgangslage der Schüler, ist für den Bereich der mündlichen Kommunikation weitgehend ungeklärt.³ Viele Ansätze eines kommunikativen Unterrichts hängen damit im luftleeren Raum; nicht selten sind auch die übergreifenden Zielvorstellungen vage entwickelt, und es wird eine Menge von Teilfähigkeiten, die Schüler erwerben sollen, vorgegeben, ohne daß ihre Auswahl legitimiert würde.

Wer diese Einschätzung teilt, wird die Bedeutung von Untersuchungen zu kommunikativen Teilfähigkeiten und ihrer Entwicklung kaum übersehen und müßte auch Studien zu den Folgen des Sprachunterrichts für das Sprachverhalten, die sprachliche Sensibilität und das Reflexionsvermögen der Schüler fordern. Gleichwohl steht die Forschung erst am Anfang.

Schwierigkeiten grundsätzlicher Art ergeben sich daraus, daß Fähigkeiten nicht direkt zugänglich sind; wir erschließen sie auf der Basis von Handlungsbeobachtungen und dem durch unsere Lebensform geprägten Alltagswissen, das wir wissenschaftlich zu rekonstruieren und konstruktiv auszuarbeiten haben. Probleme kann schon machen, daß die Zuweisung bestimmter grundlegender Fähigkeiten (z.B. Lesen, Schreiben) in unserer Gesellschaft üblich ist. Im übrigen gehen wir stets von einer Projektion des eigenen Handlungsverständnisses aus, selbst wenn Entwicklungsprozesse zu rekonstruieren sind. Wir kommen also unweigerlich in das Paradox der Fremdbeobachtung, das Wilson (1973, S. 67) so beschrieben hat:

"Wenn der Beobachter Interaktionen auf interpretative Weise beschreibt, kann er nicht umhin, ein zugrunde liegendes Muster zu konstruieren, das als unerläßlicher Kontext dazu dient zu sehen, was die Situationen und Handlungen 'eigentlich' sind, während wiederum diese gleichen Situationen und Handlungen eine unerläßliche Ressource dafür sind zu bestimmen, was der Kontext 'eigentlich' ist. (...) Darüber hinaus ist diese Klassifikation unbegrenzt revidierbar auf der Basis späterer Ereignisse oder weiterer Informationen, obgleich das Verhalten eines Handelnden an einer bestimmten 'Ereignisstelle' klassifiziert werden kann als ein Beispielfall für einen bestimmten Typ von Handeln."

Angesichts dieser Situation scheint es unbedingt erforderlich, unser Verständnis von Erzählen wenigstens in Umrissen zu erläutern, bevor Fragen der Kompetenz thematisiert werden.

2. Skizze des Erzählens

Erzählen ist ein komplexer Sprechakt, konstituiert durch verschiedene Teilhandlungen, die einen charakteristischen Beitrag zum Ganzen leisten.

Innerhalb von Diskurstypen, von denen wir annehmen, daß sie durch ihr thematisches Zentrum bestimmt sind (vgl. Hoffmann 1983), ist das Erzählen eine spezifische Art des Einbringens zeitlich strukturierter Sachverhalte, in deren Zentrum die Darstellung menschlicher oder an menschlichen Handlungsmodellen orientierter Aktivitäten steht und die als kohärent und relevant verstanden werden können. Kohärenz und Relevanz hängen ab von den Verstehensleistungen des Rezipienten; im übrigen ist die Rezeption am aktuellen Diskurstyp und an der übergreifenden Kommunikationsform und ihren Restriktionen orientiert, durch die Fälle von Erzählen als 'dysfunktional' ausgewiesen werden können (z.B. wenn ein Polizeibeamter seinem Vorgesetzten über einen Unfall erzählt, statt darüber zu berichten). Mit dem Erzählen verfolgt der Sprecher im übergeordneten Rahmen der Interaktion bestimmte strategische Ziele (z.B. Unterhalten, Belegen, Belehren etc.); dazu muß er auf der Folie des laufenden Diskurses sein eigenes Relevanzsystem mit dem des Rezipienten vermitteln und an dessen Vorwissen und Vorstellungsmöglichkeiten so anknüpfen, daß die 'Geschichte'⁴ nachvollziehbar wird.

Jede 'Erzählung', so nennen wir das Resultat des Erzählens, enthält mindestens einen Handlungs- oder Ereignisstrang, dessen Repräsentation Zweck der Darstellung ist; dieser 'Relevanzpunkt' ist es, der vom Erzähler für erzählenswert gehalten wird und dem Rezipienten nahegebracht werden soll. Möglich ist dies nur dann, wenn der Rezipient einen zeitlichen, personellen, lokalen und situativen Rahmen für die 'Geschichte', auf die referiert werden soll, als Erzählhintergrund vermittelt bekommt (oder schon zur Verfügung hat); die Korrelate auf der Ebene des Resultats werden - Labov 1972, 1973 folgend - gemeinhin als "Orientierung" bezeichnet. Auf der Ebene der sprachlichen Handlungen spielen in diesem Zusammenhang das Einführen und das Anknüpfen eine wichtige Rolle; was gemeint ist, mögen die folgenden Beispiele zeigen:

- (1) In einer kleinen Stadt auf dem Planeten Zero lebte einst ein winziges graues Männlein ...
- (2) Heute früh habe ich den Mann mit der Kamera wieder gesehen. Er war gerade dabei, sein Stativ am Neutor aufzustellen, als plötzlich ...

Für den Rezipienten muß die Referenzgeschichte so rekonstruierbar sein, daß sie als kohärentes Ganzes in Relation zur realen oder einer fiktiven Welt erscheint. Die Kohärenz- und gegebenenfalls auch Wahrheitsanforderungen sind bestimmt durch das Muster: Es macht einen Unterschied, ob ein Märchen oder persönliche Erfahrungen erzählt werden. Das Verstehen des Musters erzeugt auf der Seite des Rezipienten spezifische Erwartungen hinsichtlich der Form, des Inhalts und des Anspruchs, die dem Erzähler als Verpflichtungen gegenüberreten. Beispielsweise weckt (1) die üblicherweise mit einem 'Märchen'

assoziierten 'Normalformerwartungen'. Im Rahmen der einleitenden Orientierung kann der Rezipient die Realisierung der Erzählung noch verhindern, etwa durch die Äußerung von

- (3) Ach, die Geschichte kenn' ich schon.

Wenn zum Ausdruck gebracht wurde, daß das Erzählen im aktuellen Diskurstyp plaziert werden muß, so beinhaltet das eine mehr oder minder explizite Ratifizierung durch den Rezipienten. Zu diesem Zweck wird die Orientierung manchmal mit einem "abstract" (vgl. Labov 1972) verbunden, in dem bestimmte Elemente dessen, was im Relevanzteil der Geschichte erscheinen soll, vorab angekündigt werden:

- (4) Sprecher₁: Ich muß dir unbedingt mal erzählen, wie ich den gestrigen Abend verbracht habe.

Sprecher₂: Schieß los!

Das 'Orientieren' ist eine fortlaufende Aktivität des Erzählers mit dem Zweck, dem Rezipienten eine referentielle Basis für die Abwicklung von Handlungs- bzw. Ereignisketten im Erzählkern ('Prozessieren') zu liefern; fehlen wichtige Elemente der Orientierung, so können sie vom Rezipienten unmittelbar durch eine 'Verständnissicherungsprozedur' eingefordert werden:

- (5) Sprecher₂: Ich weiß nicht, von wem du sprichst.

Sprecher₁: Ach, du erinnerst dich doch sicher noch an den Mann mit Lederjacke, Baskenmütze und Minolta, der gestern nachmittag ...

Weiß der Rezipient - etwa auf der Grundlage einer interaktionalen Ausarbeitung -, wovon die Rede ist, so kann ihm vermittelt werden, was der Erzähler für erzählenswert hält. Erzählenswert können z.B. sein:

- Ereignisse, an denen der Rezipient ein besonderes Interesse hat, das von ihm bekundet wurde oder unterstellt werden kann;
- Ereignisse, die in Relation zu alltäglichen Erfahrungen in bestimmter Weise ungewöhnlich sind;
- Ereignisse, die sich für die Zukunft des Rezipienten (und des Erzählers) als wichtig und folgenreich herausstellen können;
- Ereignisse, die dem Rezipienten bekannt sind, gleichwohl aber als Bezugspunkt gemeinsamer Erfahrung, von Solidarität etc. weiterhin funktional sein können;
- Ereignisse, die dem Rezipienten bekannt sind, aber in einer besonderen Form dargestellt werden können;
- Ereignisse, die für gegenwärtige Ansprüche des Erzählers, des Rezipienten oder Dritter Belegfunktion haben können.

Hat der Rezipient das Erzählangebot (explizit oder stillschweigend) ratifiziert, und verfügt er aufgrund einleitender Orientierungen über einen hinreichenden Verstehenshintergrund, so können die einzelnen Erzählschritte prozessiert werden; der zeitliche und logische Zusammenhang der Ereigniskette muß vom Rezipienten rekonstruierbar sein. Auch im Falle des Antizipierens oder Retrozipierens ist die Projektion auf eine lineare Normalform möglich; Zusammenhänge wie Ursache - Wirkung oder Motiv - Handlung sind auch dann in der Rezeption herauszuarbeiten, wenn sie im Text nicht formal ausgedrückt sind.

Das Erzählen 'gelingt', wenn der vom Erzähler gesetzte Relevanzpunkt in das Relevanzsystem des Rezipienten übernommen werden kann: Es kann sich um eine "Komplikation"⁵ mit einem bestimmten "Resultat", um ungewöhnliche Begleitumstände alltäglicher Aktivitäten, um die Vermittlung und den Nachvollzug spezifischer Erfahrungen des Erzählers oder etwas anderes handeln. Entscheidend ist die gewünschte Fokussierung und Relevanzübernahme durch den Rezipienten. Vor diesem Hintergrund ist auch die dritte zentrale Teilhandlung des Erzählens (neben dem Orientieren und dem Prozessieren) zu sehen: das 'Kommentieren'. Handlungen des Kommentierens signalisieren, wie der Erzähler die repräsentierten Ereignisse verstanden haben will, welche propositionalen Einstellungen mit dem Erzählten zu verbinden sind und welche non-temporalen Beziehungen zwischen den Segmenten bestehen. Das Erzählen erfolgt fortlaufend vor dem Hintergrund der Bewertungs-, Einordnungs- und Gewichtungsinstanz des Erzählers, so daß Kommentierungen makrostrukturell an verschiedenen Stellen der Erzählung zu finden sind, nicht bloß im engeren Umkreis des Relevanzpunktes. Kommentierungen verweisen nicht selten auf die übergreifenden Ziele des Erzählers im Rahmen eines bestimmten Diskurstyps bzw. auf die institutionelle Einbettung und Funktionalisierung. So können durch eine Kommentierung Art und Bezugsbereich des erhobenen Wahrheitsanspruches deutlich gemacht werden, die (neben anderen Merkmalen) zur Abgrenzung verschiedener Erzählformen als Muster heranzuziehen sind.

Die Einbettung des Erzählens in Diskurszusammenhänge erfordert einerseits Handlungen des 'Einleitens' (mit einem Erzählangebot, einer Erzählankündigung, Ratifizierungsmöglichkeiten etc.), zum anderen müssen durch das 'Abschließen' die strukturellen Grenzen markiert werden, und es ist erforderlich, in die laufende Konversation zurückzuleiten, z.B. um erwartete oder intendierte Anschlußhandlungen des Rezipienten (Bewerten, Applaudieren, Verständnis bekunden etc.) zu ermöglichen.

3. Lehr- und Lernsituationen des Erzählens

Die Ausbildung der Erzählkompetenz bzw. der zentralen Teilkompetenzen kann in einer Vielzahl von Situationen vorangetrieben werden. Die Komplexität dieser Situationen und vor allem der beteiligten Lernvorgänge ist so hoch, daß eine umfassende Theorie noch nicht erstellt werden kann. Wir wissen allenfalls einiges über den erstmaligen Gebrauch bestimmter sprachlicher Strukturen bei einer Vielzahl von Kindern aus den primär untersuchten Sprachgemeinschaften - etwa der temporalen Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Piaget & Inhelder 1972; Clark 1970; Schöler 1975; Clark & Clark 1977; Hoffmann 1978) - und versuchen, daraus Hypothesen abzuleiten. Über den Zusammenhang von Erwerbsprozessen mit spezifischen Diskurstypen und Kommunikationsbedingungen kann derzeit nur wenig gesagt werden (vgl. z.B. Martens (Hg.) 1979). Es kann hier nur darum gehen, im Rahmen des diskursanalytischen Paradigmas eine methodische Perspektive für die Spracherwerbsforschung aufzuzeigen. Diese Perspektive richtet sich auf das Studium von Diskurstypen, die als Lehr- und Lernsituationen

für spezifische Handlungskompetenzen verstanden werden können und mindestens von einem der Beteiligten unter dieser Zielsetzung gesehen und interaktional ausgearbeitet - manchmal auch eigens arrangiert - werden. Solche Diskurstypen sind dadurch gekennzeichnet, daß jemand - oft ein Erwachsener - in der Rolle eines die Abwicklung der Erzählung steuernden Rezipienten teilnimmt, der über die erforderliche Kompetenz bereits verfügt und in dessen Fokus primär Erzähler und Erzählvorgang, weniger die Geschichte, stehen. Wird ein Interesse an der Geschichte bekundet, so geschieht das unter dem Aspekt, dem Erzähler die an eine Erzählung zu stellenden Ansprüche eines (generalisierten) Rezipienten zu verdeutlichen und ihn zu entsprechenden Explikationen, Relevanzsetzungen, Detaillierungen etc. zu veranlassen. Vor allem bei Kindern im Vorschulalter dient dazu das Arsenal der W-Fragesätze; hier handelt es sich meist um Geschichten, die der Rezipient schon kennt, so daß er den Erzählvorgang mit gezielten Interventionen steuern kann. Die Berücksichtigung der Relevanzen des Partners fällt Kindern im Vorschulalter ohnehin oft schwer; Erwachsene können daher in der Regel den Relevanzaspekt aus einer pädagogischen Motivation heraus weithin ausblenden. Die Spracherwerbsforschung ist bisher meist der Perspektive des Lernenden gefolgt und hat beispielsweise dessen Kommunikationsbedürfnisse und Entwicklungsvoraussetzungen in den Mittelpunkt gestellt; demgegenüber sind aber auch die Bedürfnisse und Erwartungen der Sozialisationsinstanzen einzubeziehen. Für Eltern ist es durchaus funktional, wenn Kinder in der Lage sind, ihnen komplexe Informationen über ihnen unbekanntere Ereignisse (z.B. auf dem Spielplatz oder im Kindergarten) zu vermitteln; dem Zweck eines optimalen Informationsaustausches dient - ob bewußt oder unbewußt inszeniert - die Förderung komplexer Darstellungsleistungen der Kinder. Ein anderer in diesem Zusammenhang zu erwähnender Aspekt ist die Darstellungsseite sozialisatorischer Interaktionsformen: Viele Eltern wollen anderen Erwachsenen zeigen, was ihre Kinder können, und die Voraussetzung bilden entsprechende Übungen. Zu berücksichtigen allerdings ist die Art der zugrundeliegenden Sozialisation, die durch die Lebenszusammenhänge der jeweiligen Familie weithin bestimmt ist, wiewohl man sich hier von der Vorstellung einer Wirkungsmechanik befreien muß. Damit wird das Beziehungsgeflecht zwischen Sprache, Lebensform und sozialer Erfahrung zum Thema, für dessen Aufweis das Studium von Erzählformen im sozialen Kontext paradigmatische Bedeutung gewinnen könnte.

Eine Lebensform mit spezifischen, von der Umwelt allerdings nicht völlig dissoziierten Bedingungen manifestiert sich in der Kommunikation unter Kindern; hier mögen gar eigene Sozialisationsformen anzutreffen sein. Der verstehende Zugang ist für den Erwachsenen besonders problematisch (vgl. Biere 1978), wenn auch nicht hoffnungslos schwierig. Untersucht man Kommunikationsformen unter Kindern, so findet man einerseits Diskurstypen, die Lehr- und Lernsituationen mit Erwachsenen strukturell analog sind (z.B. oft in der Konstellation 'älteres Kind in der Rolle des Sozialisierenden - jüngeres Kind in der Lernerrolle'), zum anderen aber auch Situationen, in denen der Diskurs nicht thematisch durch Lehrintentionen bestimmt ist, faktisch aber - etwa im Spiel - ein erhebliches Lernpotential bereithält.

Im folgenden sollen Beispiele für Lehr- und Lernsituationen und für Situationen mit Lernpotential diskutiert werden. Im Zentrum steht die Frage nach der Lernausgangslage, der Erzählkompetenz des Lerners, und nach den Förderungsmöglichkeiten, die der Rezipient durch Steuerung und Eingriff, Kommentar und Nachfrage, verbalisierten Nachvollzug und weiterführende Anschlußhandlungen realisieren kann. Der Lernprozeß selbst entzieht sich noch unseren Blicken, Längsschnitte können nicht gelegt werden; gleichwohl kann ein Anfang gemacht werden, der wichtige Fragerichtungen eröffnet, auch im Hinblick auf die Bedingungen und Möglichkeiten schulischer Sprachförderung.

Das erste Beispiel ist einem Korpus entnommen, das zur Untersuchung des Sprachverhaltens von Kindern im Vorschulalter in zwei Kindergärten erhoben wurde (vgl. Hoffmann 1978). Es entstammt einem Testgespräch über eine vorgegebene Geschichte, die aber für das Verständnis der wiedergegebenen Passage keine Rolle spielt. Im Mittelpunkt steht der vierjährige Dirk, der durch den eigentlichen Test (Anschlußfragen zur Geschichte) kaum motiviert werden konnte, vielleicht auch etwas überfordert war.

"Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter"

1975/Kindergarten I/Test

Uher CR 210/Hoffmann/Aug. 75

Beispiel (1)

(D = Dirk (4 Jahre), K = Karsten (5 Jahre, Bruder von Dirk), E = Erzieherin)

- 1 E: Was wolltest du erzählen, Dirk?
- 2 D: Und dann hat
- 3 D: n Trecker mal einen Anhänger nach uns gebracht .. ++
- 4 D: da stehn lassen, .. und da kommt der Trecker wieder
- 5 D: un hat den Anhänger wieder mitgenommen mit Stein ..
- 6 D: und dann/.. dann war das Haus fertig.
- 7 E: Was? .. So
- 8 E: schnell? Was haben die denn mit den Steinen ge-
- 9 E: macht? Die konnten die doch nicht zäubern? ..
- 10 E: Hör mal! Bist
- 11 D: Die ..
- 12 K: Ham se auf n Schrott geworfen ...
- 13 E: du Dirk? Das ver-
- 14 D: Muß se jetzt auf n Schrott werfen.
- 15 E: steh ich aber nich. Die haben doch die Steine zu
- 16 E: euch gebracht.
- 17 K: Nein, die haben den Anhänger gebracht,
- 18 K: daß sie die besser da/.. die kaputten vonner Mauer rein-
- 19 K: werfen.

Dirk signalisiert, daß er etwas erzählen möchte und bekommt von der Erzieherin das Rederecht⁷ zu diesem Zweck eingeräumt (Z. 1); dies ist auch deshalb erforderlich, weil damit die Kommunikationsform 'Testinterview' verlassen wird, in der 'freies' Erzählen nicht vorgesehen ist.

Dirk geht direkt zum Prozessieren der Ereigniskette über und verwendet temporal koordinierte Sätze. Schon der erste Satz (Z. 2 f.)

wird auf diese Weise eingeleitet, als könnte an einen Vorgängersatz angeknüpft werden, mit dem ein Erzählschritt ausgedrückt würde. Somit bleibt dem Rezipienten mindestens ein Teil der Ereigniskette, vor allem aber die einleitende Orientierung, vorenthalten, während für Dirk - so könnte man als Hypothese formulieren - das Erzählen primär in der linearen, temporalen Aneinanderreihung von Ereignissen besteht. Allenfalls der Gebrauch indefiniter Nominalphrasen (Z. 3) am Textanfang und der Übergang zu definiten unter der Bedingung der Vorerwähntheit (Z. 4 f.) macht deutlich, daß Fragmente der Fähigkeit des Orientierens schon vorhanden sind. Ausgangssituation und referentielle Basis der Geschichte bleiben gleichwohl für die Rezipienten weitgehend im Dunkeln. Ein zentrales Problem für Kinder dieser Altersgruppe liegt darin, daß die Fähigkeit zur Übernahme der Rolle und Perspektive des Partners unzureichend ausgebildet ist und nicht konstant einbezogen werden kann; trotz der Untersuchungen von Piaget, Flavell u.a. ist dieser Bereich aber weiterer Erforschung bedürftig. Die Ausbildung der Erzählkompetenz ist insofern tangiert, als mit dem Erzählen ein Raum gemeinsamen Wissens und gemeinsamer Vorstellung zu etablieren ist, in dem die Geschichte plaziert werden kann. Kann ein solcher Raum schon vorausgesetzt werden, so ist es auch einem weniger kompetenten Erzähler möglich, einzelne Erzählschritte erfolgreich abzuwickeln; zugleich haben wir eine ideale Lernsituation vor uns.

Im vorliegenden Beispiel verfügt Karsten über einen entsprechenden Hintergrund und kann schließlich verdeutlichen, was gemeint war (Z. 17 ff.). Er ist aber nicht in der Position des primären Adressaten - Dirk kann ihm mit seiner Geschichte auch nichts Relevantes erzählen -, sondern in der eines kontrollierenden Teilnehmers, der sich - wohl auch aufgrund seines Rollenverständnisses als 'älterer Bruder' - genötigt sieht, einzugreifen, wo der Bruder versagt. Rezipient - und damit in ihrem Verstehensprozeß maßgeblich - ist die Erzieherin. Für sie kann - aufgrund teilnehmender Beobachtung - davon ausgegangen werden, daß sie die Ausbildung der Erzählkompetenz vor allem bei den jüngeren Kindern ihrer Gruppe zu fördern sucht.

Der Erzähler - so war formuliert worden - muß dafür sorgen, daß der Rezipient die Geschichte als kohärent versteht und die Relevanzpunkte erkennen kann. Gelingt das nicht, so sind Interventionen zu erwarten, die der Verständnissicherung dienen. Damit wird dem Erzähler signalisiert, an welchen Punkten die Erzählung unzureichend expandiert worden ist, wo strukturelle oder Orientierungslücken sind, welche Punkte noch besonders herausgearbeitet werden müssen usw. So sorgt der Rezipient möglicherweise für einen Lernprozeß, der sich am Muster des Erzählens orientiert.

Die Erzieherin macht Dirk deutlich, daß zwischen der Wiedergabe des Resultats (Z. 6) und den Erzählschritten eine Lücke klafft, die es ihr nicht erlaubt, die Ereigniskette zu rekonstruieren (Z. 7 ff.); zugleich wird vorausgesetzt, daß

(6) Die haben mit den Steinen etwas gemacht.

Auf diese Weise indiziert die Erzieherin, in welcher Weise die Lücke nach ihrem Verständnis zu füllen wäre. Die Fragen zielen auf die Her-

ausarbeitung des als zentral unterstellten Handlungsstranges (Hausbau), orientiert am Resultat (Z. 6). Die Äußerung "hör mal!" (Z. 10) kann im skizzierten Rahmen als Aufforderung verstanden werden, einen neuen, detaillierteren Erzählplan zu realisieren.

Umstrukturierung und Neuansatz dürften für Dirk schwierig sein; wir wissen nicht, wie er diese Aufgabe bewältigt hätte, da sein Bruder Karsten ihn unterbricht (Z. 12) und nachträgt, was mit den abtransportierten Steinen geschehen ist. Karsten trifft nicht den Punkt des Problems: Einerseits verhilft er der Erzieherin nicht zu einem wesentlich besseren Verständnis, vor allem aber stört er den Ablauf der Lehr- und Lernsequenz. So reagiert die Erzieherin denn auch mit einer Zurechtweisung, die sich auf die gegen die Regeln verstoßende Okkupation des Rederechts bezieht (Z. 10 ff.).

Dirk ist durch diese Seitensequenz wohl verwirrt; jedenfalls ist er nicht in der Lage, seiner Erzählerrolle nunmehr gerecht zu werden. Er versucht, die Vorgabe des Bruders zu wiederholen (Z. 14); was er genau meint, bleibt aber unklar.

Die Erzieherin verbalisiert erneut ihre Verstehensschwierigkeiten (Z. 13 ff.), kann allerdings nun aufgrund des Einwurfs von Karsten ihre Hintergrundannahmen so explizieren, daß eine direkte Korrektur möglich ist und von Karsten gegeben werden kann (Z. 17 ff.). Die Korrektur von Karsten wird diesmal geduldet: Das Interesse daran, was da passiert ist - das 'normale Rezipienteninteresse' also - ist momentan wichtiger als die pädagogische Intention im Rahmen der gegenwärtigen Kommunikationsform. Die Geschichte gewinnt somit eine rahmensprengende Eigendynamik. In solchen Situationen werden auch sonst oft Ko-Erzähler zugelassen. Hier wird nun überprüfbar, was der erste Erzähler dargestellt hat. Dirks Geschichte war vor allem aufgrund seiner Angabe des Resultats (Z. 6) kaum mit dem wirklichen Geschehen in Verbindung zu bringen. Eine solche Verbindung muß immer dann hergestellt werden können, wenn es sich um eine Erzählform handelt, in der der Akzent auf der Faktizität der wiedergegebenen Ereignisse liegt, z.B. um einen Bericht. Solche Differenzierungen kann man aber an ein Kind in Dirks Alter nur mit Vorbehalt herantragen, da sich die Wahrheitsfrage nicht in dieser Weise stellt. Andererseits gibt es keinen Hinweis darauf, daß Dirk nicht erzählen will, 'wie es wirklich gewesen ist'. Erst recht sind die Erzieherin und Karsten auf die Rekonstruierbarkeit des faktischen Ablaufs und damit auf ein entsprechendes Muster fixiert. Es läßt sich aber nicht völlig klären, ob Dirk nicht vielleicht doch eine auf ein ganz anderes Geschehen bezogene Geschichte erzählen wollte, aber durch die Erzieherin und vor allem durch Karsten in eine nicht intendierte Richtung gedrängt wurde. Die Steuerungsleistungen der Rezipienten können dazu führen, daß eine Geschichte in der bezeichneten Weise 'umkippt', wenn der Erzähler nicht in der Lage ist, das zu verhindern und das Recht auf 'seine Geschichte' zu behaupten. Gerade in Lehr- und Lernsituationen muß man mit dieser Möglichkeit rechnen: Der Erzähler hat nicht selten Probleme mit der Orientierung und die vagen Hinweise werden von den Rezipienten durch das eigene Hintergrundwissen oder entsprechende Vermutungen aufgefüllt, so daß der Erzähler in eine andere Richtung gesteuert werden kann.

Im vorliegenden Beispiel gelingt es Dirk nicht, die referentielle Basis seiner Geschichte zu explizieren. Wesentliche Erzählschritte fehlen und wo die Relevanzpunkte liegen sollen, wird nicht recht deutlich; wahrscheinlich soll alles relevant sein. Die zentrale Teilhandlung des Kommentierens, die sich besonders dazu eignet, die Verbindung der Relevanzsysteme von Erzähler und Rezipienten herzustellen, den strukturellen Zusammenhang der Geschichte zu akzentuieren und die Ziele des jeweiligen Erzählers zu kennzeichnen, fehlt ganz in Dirks Erzählsegment. Für eine genaue Einschätzung seiner Erzählkompetenz müßten aber weitere Beispiele herangezogen werden, vor allem auch aus familialen Kontexten.

Das folgende Beispiel entstammt einer laufenden Untersuchung des Spracherwerbs zweier Kinder: die noch in der Phase der Materialerhe-

"Spracherwerb"

1980/Familiale Interaktion (Besuch bei Freunden)

Uher CR 210/Hoffmann/Jan. 80

Beispiel (2)

(I = Irmgard (Mutter von Stephan und Matthias), S = Stephan (3;5 Jahre), M = Matthias (14 Mon., Bruder von Stephan), D = Dagmar (befreundet mit Irmgard))

- | | | | |
|----|----|---|------------------------------|
| 1 | I: | (erzählt von Familie T.) | |
| 2 | S: | Da wollt ich / ach da / ich | |
| 3 | S: | wollte mal was mitnehmen da | hat die |
| 4 | I: | | Aus deren Wohnung. |
| 5 | S: | T. gesacht, ach ja, kann ich. Aber der / der . | |
| 6 | I: | | Das war |
| 7 | M: | | ++ |
| 8 | I: | Alexander. | |
| 9 | M: | ++ | ++ |
| 10 | S: | Alexander. Der wollte das nich. Der hat . | |
| 11 | S: | gesacht: "Néin, da / d / das will ich sélber behalten." | |
| 12 | M: | | Papa. |
| 13 | S: | und das wollt er und da / und da hab ich doch da so | |
| 14 | S: | gewéint. Jááh . und dann warn die Leute weg, da war | |
| 15 | S: | ich ganz düsselig wieder. | |
| 16 | M: | | Papa. |
| 17 | D: | | (lacht) |
| 18 | I: | | (lacht) (gibt Erläuterungen) |

Dieses Beispiel kann die Bedeutung des Vorhandenseins eines stabilen Rahmens gemeinsamen Wissens illustrieren. Familie T. ist durch Irmgards Erzählungen ausreichend bestimmt, so daß Stephan ohne große Verstehensprobleme bei den Rezipienten einen Erzählversuch machen kann. An zwei Stellen bekommt er noch zusätzliche Unterstützung durch seine Mutter: Es handelt sich um eine lokale (Z. 4) und um eine personale (Z. 6 ff.) Orientierung. Ohne diesen Wissensrahmen wäre, was Stephan erzählt, nur im zentralen Handlungsstrang verständlich, denn abgesehen von einer Verwendung eines Namens (Z. 5) referiert er nur mit Proformen.

Stephan kann das Rede- und das Erzählrecht problemlos okkupieren: Die Rezipienten sind bereit, zu einer anderen Kommunikationsform überzugehen, in der es nicht mehr um den Austausch von Informationen aus dem Alltagsbereich geht, sondern um den Aufweis und die Förderung von Stephans Erzählkompetenz bei beliebigem Thema im Rahmen einer pädagogisch motivierten Lehr- und Lernsequenz. Daß eine nahtlose Abkehr vom Gespräch unter Erwachsenen möglich ist, kennzeichnet einen spezifischen, kindzentrierten Sozialisationsstil; für Stephan stellt sich die Situation wohl so dar: Er hat mit seiner Initiative sich die Chance erkämpft, quasi-gleichberechtigt an der Interaktion der Erwachsenen teilzunehmen und aus der Rolle des passiven Interaktanten herauszukommen. Auch Dirk war es ja gelungen, mit seinem Erzählversuch die Kommunikationsform zu verändern - aufgrund einer vergleichbaren Einstellung des erwachsenen Kommunikationspartners.

Stephan gelingt es, den Relevanzpunkt deutlich herauszuarbeiten, der ein biographisches Erlebnis enthält: einen Konflikt mit Alexander vom Vortag, der ihm zweifellos zu schaffen gemacht hat, nun aber verarbeitet scheint. Aus dem weiteren Kontext ergibt sich, daß Stephan Alexander den Vorfall nicht nachträgt und auch bereit ist, mit ihm wieder zu spielen. Damit aber kann der Konflikt aus der Resultatsperspektive aufgearbeitet und erzählerisch dargestellt werden.

Der Konflikt wird als Antagonismus von Intentionen wiedergegeben:

(7) "Ich wollte mal was mitnehmen da" (Z. 2 f.) versus "Der wollte das nich" (Z. 10).

Zur szenischen Vergegenwärtigung des Stephan entgegengesetzten Widerstandes wird - erzählerisch gelungen - die direkte Rede eingesetzt (Z. 11), verstärkt durch die nochmalige, distanziertere Beschreibung von Alexanders Intention im Anschluß daran (Z. 13). Der Antagonismus ist nicht auflösbar, der Konflikt mit Alexander wird aber auch nicht perpetuiert. Stattdessen rückt Stephan in zwei Ansätzen die Konsequenzen für seinen emotionalen Zustand in den Mittelpunkt:

(8) "Und da hab ich doch da so gewéint." (Z. 13 f.)

(9) "Da war ich ganz dússelig wieder." (Z. 14 f.)

Bemerkenswert ist die Art und Weise, in der das geschieht. Mit der Partikel "doch" (Z. 13) wird an das Wissen des einen Rezipienten (Irmgard) angeknüpft, die sich an Stephans Zustand mit Sicherheit erinnern kann. Zugleich kommt hier eine gewisse Distanzierung von den früheren, heftigen ("so" (Z. 13)) Emotionen zum Ausdruck, zu der Stephan - was sich auch durch Äußerungen aus anderen Zusammenhängen belegen ließe - durchaus in der Lage ist. Auch das "jááh" (Z. 14) läßt sich auf das mit Irmgard geteilte Wissen beziehen. Mit (9) beschreibt Stephan generalisierend seine emotionale Verfassung nach der Beendigung des Besuchs bei Familie T. ("und dann warn die Leute weg" (Z. 14)). Der komische Effekt beruht zum einen auf der abweichenden Verwendung von "dusselig", andererseits aber auch auf der für ein Kind dieser Altersgruppe als ungewöhnlich empfundenen Generalisierung über den eigenen Zustand. Stephan benutzt ein ihm aus der familialen sozialisatorischen Interaktion bekanntes Versatzstück

("Sei nicht so dusselig!"), das dort aber wie umgangssprachlich üblich ('unachtsam', 'tolpatschig', 'dumm') gebraucht wird. Stephan versucht also, an Kategorisierungen, die Erwachsene über ihn machen, anzuknüpfen, um den Konflikt qua Erzählen auf eine Stufe der Verarbeitung zu transponieren. Der frühere Zustand soll als 'traurig', 'niedergestimmt' etc. beschrieben werden und wird - darin liegt das generalisierende Moment - mit vergleichbaren Zuständen Stephans in Verbindung gebracht ("wieder" (Z. 15)).

Die Selbst-Kategorisierung kann aber nicht nur als Ausdruck der Distanzierung gesehen werden; die Übernahme von Kategorien der Rezipientenseite verweist darauf, daß die Begleitaktivitäten und Reaktionen der Rezipienten mindestens rudimentär von Stephan einbezogen werden. Natürlich fällt es Kindern im Vorschulalter außerordentlich schwer, das Rezipientenverhalten zu kalkulieren. Erwachsene lachen oft an den falschen Stellen. Daß man allerdings mit gewissen Wortverwendungen, Idiomen, Alltagssentenzen usw. die Erwachsenen zum Lachen bringen kann, kriegen sie schnell heraus und nutzen es auch strategisch, z.B. in Vorwurfssituationen. Hier allerdings ist nicht ganz klar, auf welchen Reaktionstyp Stephan abzielt. Schon die gelungene Reproduktion vergangener Ereignisse wird in solchen Lehr- und Lernsituationen von Erwachsenen in der Regel honoriert. Solche auf gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen bezogenen Reproduktionsleistungen stehen am Anfang der Förderung der Erzählkompetenz durch sozialisatorische Interaktionen ("Sag mal, wie war das mit den Hühnern bei Opa auf dem Bauernhof!"): Hier entfällt das für Kinder dieser Altersgruppe kaum zu bewältigende Problem der Orientierung. Eine zweite Stufe stellt dann das gemeinsame Erzählen⁸ geteilter Erlebnisse und Erfahrungen dar, bei dem der Erwachsene die referentielle Basis und den Verstehenshintergrund sichert, während das Kind bestimmte Erzählschritte abwickeln kann ("Nun erzähl doch mal dem Klaus, wie du mit dem Trecker gefahren bist!" ("Wir waren nämlich beim Opa in Freckenhorst.")). In diesen Phasen spielt auch die Reproduktion von Kinderliteratur eine Rolle. Um das vierte Lebensjahr finden sich dann auch erste gelungene Erzählversuche ohne äußere Hilfe. Die Vermehrung von Außenkontakten zwischen drei und sechs Jahren führt zu einem erhöhten Kommunikationsmittelbedarf, der das Erzählen eigener, vom Rezipienten nicht geteilter Erlebnisse und Erfahrungen einschließt. Die Schwierigkeiten der Orientierung werden aber vor dem Schuleintritt nur selten bewältigt; Stephans Erzählung gelingt nur, weil die Rezipienten einen entsprechenden Rahmen gemeinsamen Wissens bereits besitzen. Er hat es aber - im Gegensatz zu Dirk - verstanden, den Erzählkern mit Komplikation und Resultat herauszuarbeiten und ein die Spannung steigendes erzählerisches Mittel wie die szenische Vergegenwärtigung durch direkte Rede zu verwenden. (Was Dirk bei günstigeren Voraussetzungen - etwa in familialen Situationen - kann, wissen wir allerdings nicht.) Der generalisierende Einbezug der eigenen emotionalen Befindlichkeit läßt bei Stephan auf eine fortgeschrittene Verarbeitungsmöglichkeit schließen, wenngleich die Verbalisierung Versatzstücke aus der familialen Sozialisation enthielt. Mit dem Erzählen kann subjektives Erleben einer sozialen Ausarbeitung der Erfahrung auf einer höheren Stufe zugänglich gemacht werden; auf entsprechende Anschluß-Interaktionen kann an dieser Stelle aber nicht eingegangen werden. Das gilt

auch für den wichtigen Aspekt der Herausbildung emotionaler Deutungsformen, bei der das Erzählen zweifellos eine zentrale Rolle spielen kann.

In den bisher diskutierten Beispielen war die Übernahme der Erzählerrolle unproblematisch: Es handelte sich um Lehr- und Lernsituationen, die auf die Förderung der Erzählkompetenz eines bestimmten Kindes hin angelegt waren. Fehlt ein solcher pädagogischer Impetus, so muß der prospektive Erzähler dafür sorgen, daß er

(a) das Rederecht bekommt; und ihm

(b) die Möglichkeit eingeräumt wird, einen solchen komplexen Sprechakt abzuwickeln.

Zu beachten sind also die Mechanismen des Sprecherwechsels (a), ferner die auch zeitliche Planungen umfassenden aktuellen Relevanzen des/der Rezipienten (b). Ausgangspunkt müssen also Annahmen darüber sein, was die Partner schon wissen und was sie für relevant (interessant, ungewöhnlich) halten. Unter diesen Aspekten sind Sprechhandlungssequenzen in natürlicher Kommunikation zu studieren, in denen der Versuch zur Einleitung einer Erzählung unternommen wird; besonders wichtig sind gerade Grenzfälle oder Fälle des Scheiterns, insofern sie die grundlegenden Bedingungen in besonderer Weise beleuchten können.

Das folgende Beispiel läßt sich einem Diskurstyp zuordnen, der für Kinder im Vorschulalter nicht ungewöhnlich ist: Bei laufendem Sprecherwechsel werden Erzählformen oder Erzählsegmente aneinandergereiht, in denen ein 'ungewöhnliches' Ereignis (Autounfall, Feuerwehreinsatz, Hubschrauberlandung etc.) fokussiert wird, das nach Möglichkeit zuvor dargestellte Ereignisse an Ungewöhnlichkeit übertreffen soll. Im Mittelpunkt steht meist das Resultat einer Ereigniskette; Elemente wie Vorgeschichte und Nachgeschichte sind nur in geringem Maße entwickelt. Für den Relevanzpunkt wird ein Wahrheitsanspruch erhoben, aber selten ausgewiesen.

"Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter"

1975/Kindergarten II/Freispiel

Uher CR 210/Hoffmann/Okt. 75

Beispiel (3)

(G = Günter (5 Jahre); R = Ralf (5 Jahre))

- 1 G: Ich weiß was. Da hatten se mal n Baum umgefahren,
2 G: n Masten, aber n dicken.
3 R: Ja, da vorne bei uns anne
4 R: Ecke, da wart ich schon mal, da rum um die Ecke.
5 G: Nöö, dahinten! Bei de Mühle? Dá doch
6 R: Jawóhl, dá ... (nickt)
7 G: nich. Wó da? ä oder ... bei den Zaun, wo das Haus
8 G: steht.
9 R: Du meinst etwa das alte, wo da solche Fen-
10 R: ster liegen? Ja, da is auch mal n Masten um-
11 G: (nickt)
12 R: gefallen. Da / da warn zwei Autos zusammengefahren.
13 R: Du . einer / einer hat / hat angehalten und einer is

- 14 R: dann ... einer hat an den Masten angehalten, und da
15 R: is der andere da vorgestiebt.

Günter beginnt mit einem Erzählangebot, das die Aufrechterhaltung des skizzierten Diskurstyps impliziert (Z. 1). Er verschafft sich das Rederecht, indem er den Anspruch erhebt, ein ungewöhnliches Ereignis darstellen zu können. Gestützt wird dieser Anspruch durch die Wiedergabe des als relevant fokussierten Resultats eines Ereignisstranges (Z. 1 f.). Unklar bleibt, ob dieser narrative Satz schon die vollständige Einlösung des Erzählangebots sein soll oder ob er als Erzählabstract fungieren soll. Ein abstract kann sich mit der Hervorhebung eines zentralen Punktes begnügen; der Zweck ist, daß der Rezipient in die Lage versetzt wird, über eine vollständige Realisierung der Erzählung zu entscheiden. Erfolgt eine Ratifizierung, so kann der Erzähler die einzelnen Erzählschritte abwickeln. Typisch für ein Erzählabstract ist das weitgehende Fehlen einer Orientierung.

Günter läßt Personen, Ort, Raum und Zeit unspezifiziert. Das würde für die Interpretation als abstract sprechen. Ralf bestätigt das wiedergegebene Ereignis (Z. 3) und liefert eine Orientierung (Z. 3 f.); im Zentrum der Deixis steht das eigene Elternhaus, von dem ausgehend ein lokaler, direktonaler und biographischer Bezug hergestellt wird, der vom Rezipienten (Günter) nachvollziehbar sein soll.

Welche Funktion aber hat diese nachgelieferte Orientierung? Man könnte zunächst davon ausgehen, daß Ralf das von Günter eingebrachte Erzählfragment komplettieren will, so daß sich hier ein Ansatzpunkt für gemeinsames Erzählen ergäbe. Eine andere Interpretation wäre, daß Ralf versucht, sich über die Referenzgeschichte und ihre raumzeitliche Situierung zu vergewissern ('Verständigungsprozedur'). Schließlich kann eine Orientierung auch mit dem Ziel gegeben werden, das Rederecht für die Abwicklung eines komplexen Sprechaktes zu okkupieren: Wenn Ralf die Geschichte kennt, kann er sie auch erzählen und auf diese Weise im eingeführten Diskurstyp einen Gewinn erzielen; dies wäre z.B. dann möglich, wenn Ralf in der Lage wäre, weitere - gewisse Bedingungen von Ungewöhnlichkeit erfüllende - Details anzuführen. Im übrigen ist Ralf - was hier nicht belegt werden kann - wohl ein geschickterer Erzähler als Günter. Und Günter weiß das.

Für die zuletzt skizzierte Interpretationsrichtung sprechen die folgenden Sequenzen.

Günter bestreitet partiell die lokale Orientierung (Z. 5); er knüpft an das von Ralf vorausgesetzte gemeinsame Wissen an und verlagert den Schauplatz direktonal. Es ist denkbar, daß er auf diese Weise den drohenden Verlust der Erzählerrolle bzw. den drohenden Verlust der 'Verfügungsmöglichkeit' über die Geschichte, die er eingeführt hat, zu verhindern sucht. Wird die Erzählerrolle derart problematisch, kann der das Recht zu erzählen beanspruchen, der die besten Kenntnisse von der Geschichte glaubhaft machen kann. Und das ist bis zu diesem Punkt Günter. Ralf bestreitet, daß Günters Lokalisierung zutreffend ist (Z. 6). Damit wird - wenn man der vorgeschlagenen Interpretationsrichtung folgt - der Anspruch auf die Erzählerrolle aufrechterhalten, wenngleich dem zuvor Gesagten nichts hinzugefügt wird.

Die von Günter angeschlossene Vorgabe (Z. 5: "Bei de Mühle?") bringt die Interaktion voran: Ralf wird - strategisch geschickt - gezwungen, sich festzulegen. Seine (nonverbale) Antwort kann dann von Günter zurückgewiesen werden (Z. 5 ff.), der damit die Verfügung über die Erzählerrolle bzw. die von ihm eingebrachte Geschichte behält. Die Frage "Wo da?" (Z. 7) kann verstanden werden analog zu

(10) Wo sollte dort dergleichen passiert sein?

mit der Präsupposition

(11) Dort ist dergleichen nicht passiert.

Allerdings sieht Günter sich nunmehr unter Zugzwang, selbst die lokale Orientierung zu liefern (Z. 7 f.).

Ralf vergewissert sich über die Referenz, indem er zur Bereichseinschränkung zwei Attribute vorgibt (Z. 9 f.). Mit Günters Bestätigung hat er eine Orientierung zur Verfügung, die es ihm erlaubt, selbst die von seinem Freund initiierte Erzählung zu realisieren, wenn der das zuläßt. Die von ihm eingeleitete Verständigungsprozedur hat die Frage des Rederechts offengehalten für den Fall, daß die Orientierung noch nicht gesichert ist. Das nutzt Ralf geschickt und knüpft dabei an die Bestätigung der eigenen Vorgabe an, mit der er nun über die Orientierung verfügt. Er unterstellt, daß es zwei Ereignisse gegeben hat, für die Günters einleitender abstract zutrifft (Z. 10 ff.) und daß er auch über das, was Günter meinte, erzählen kann. Er beginnt aber nicht gleich mit der Abwicklung einer Erzählung, sondern stellt - Günter bestätigend - das Resultat an den Anfang. An diesem Punkt dürfte Günter - bei einem Verständnis als Bestätigung - nicht deutlich sein, was Ralf vorhat, so daß eine Intervention (mit Reklamieren der Erzählerrolle) ausbleibt und Ralf erzählen kann.

Aber werden nicht die Relevanzen des Rezipienten verletzt, wenn der Erzähler bereits Bekanntes darstellt? Es muß eben unterstellt werden können, daß Ralf eine Detaillierung bringen kann, zu der Günter nicht in der Lage ist und die die Ungewöhnlichkeitsbedingung erfüllt. Günter scheint diese Unterstellung zu teilen, vielleicht akzeptiert er auch nur Ralfs Überlegenheit in diesem Spiel. Jedenfalls kann Ralf problemlos einige Erzählschritte abwickeln (Z. 10 ff.), ohne allerdings die Ereigniskette in eine nachvollziehbare Abfolge zu bringen. Wie die Autos bei dem Unfall zusammengestoßen sind, bleibt ziemlich unklar. Es wird deutlich, wie wichtig es ist, daß der Rezipient die temporale Struktur der Referenzgeschichte rekonstruieren kann. Das Scheitern des Erzählversuchs von Ralf ist wohl dadurch zu erklären, daß er sich auf die Übernahme und Aufrechterhaltung der Erzählerrolle konzentrieren mußte und deshalb auch das Resultat an den Anfang gestellt hat. Schwierigkeiten mit der Linearisierung - natürlich auch mit kausalen Verknüpfungen - sind im übrigen bei Kindern dieser Altersgruppe des öfteren anzutreffen, wie wir nicht zuletzt seit Piagets frühen Untersuchungen wissen.

Es sollte erwähnt werden, daß Günter nach Ralfs Versuch seinerseits keinen weiteren Ansatz oder Korrekturversuch gebracht hat.

Das Beispiel, das sicher auch andere Interpretationsmöglichkeiten eröffnet, hat gezeigt, daß Kinder dieser Altersgruppe durchaus sensibel sind für die Notwendigkeit einer konsensuellen Orientierung, die gegebenenfalls interaktional ausgearbeitet werden muß, sowie für die Bedingungen und strategischen Möglichkeiten einer Übernahme des Rederechts und der Erzählerrolle. Es versteht sich, daß viele Fragen offen bleiben müssen, z.B. auch die nach der Struktur und Funktion der Diskurstypen, in deren Rahmen Kinder sich eine Geschichte erzählen. Feststeht aber wohl, daß konkurrenzzieltes Erzählen die Konzentration auf die Relevanzpunkte und das Relevanzsystem des Rezipienten und somit auch die Erzählkompetenz auf natürliche Weise fördert.

Eine Lernsituation liegt auch vor, wenn ein Kind die Gelegenheit erhält, eine Kette von Erzählungen oder Erzählsegmenten aneinanderzureihen oder ineinander zu verschachteln; dies erlaubt die Erzählkompetenz von Kindern in der Regel erst zur Zeit des Schuleintritts bzw. gegen Ende des Vorschulalters. Wichtig ist die fortlaufende Steuerung und Bewertung durch die - meist erwachsenen - Rezipienten, so daß Selektionen, Komplikationen, Kontrastierungen, szenische Vergegenwärtigungen, Kommentierungen, Überleitungen, Abschlüsse etc. geübt werden können, ohne daß die Aufrechterhaltung der Erzählerrolle beständig zum Problem wird.

Betrachten wir ein Beispiel:

"Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter"

1975/Kindergarten 1/Freispiel

Uher CR 210/Hoffmann/Aug. 75

Beispiel (4)

(R = Rudi (6 Jahre); Konstantin (6 Jahre) und der Beobachter sind die Rezipienten)

- 1 R: Es war einmal ein Rudi. Der mußte jeden Tag .
- 2 R: und Samstag mit seim Vater um acht Uhr auf n Markt.
- 3 R: Da kriegte er immer ein Stück Käse und immer ein
- 4 R: Stück . ä . immer ein Stück Wurst.
- 5 R: Und / und jeden Sonntag, da gabs bei uns ein Stück
- 6 R: Kotelett und manchmal auch ein Huhn. Dá beißt ich
- 7 R: rein und Papa hat gesagt: "Ih! Da eß ich nix von!"
- 8 R: Und da / da sagt ich: "Papa, wann is das Essen fertig?"
- 9 R: Dabei hab ich schon gegessen. Dann / da war die Ge-
- 10 R: schichte zu Ende.

Rudi ist durchaus in der Lage, ohne äußere Unterstützung zu erzählen und sich an den Reaktionen der Rezipienten sukzessiv zu orientieren, was dann auch zu Umstrukturierungen oder Neuansätzen führen kann. Seine Erzählungen enthalten - wie auch das vorliegende Beispiel - häufig Versatzstücke aus Märchen (vgl. Z. 1) und Kindergeschichten. Der Einfluß von Märchen und Kindergeschichten auf die Ausbildung der Erzählkompetenz sollte nicht unterschätzt werden: Einerseits bilden sie ein strukturelles Vorbild, zum anderen werden Elemente dieser Texte in Lehr- und Lernsituationen mit Erwachsenen nicht selten diskutiert, bewertet und auch in verschiedenen Variationen, die auf das zugrundeliegende Muster verweisen, reproduziert.

Genauere Untersuchungen der Zusammenhänge in diesem Bereich sind zweifellos notwendig.

Es ist weiterhin darauf hinzuweisen, daß das Kriterium der Wahrheit für Kinder im Vorschulalter noch kaum eine Rolle spielt. Erzählungen, die explizit auf eigene Erfahrungen gestützt sind, enthalten häufig eine Vielzahl fiktionaler Elemente. In den Interaktionen werden Wahrheitsansprüche relativ selten thematisiert oder gar ausgewiesen. Man muß davon ausgehen, daß für die Kommunikation unter Kindern Regeln gelten, die sich mindestens partiell von denen unterscheiden, die für die 'Welt' der Erwachsenen anzusetzen sind (vgl. Biere 1978). Dort lassen sich "Alltagsfiktionen" (vgl. Stempel 1980; Gumbrecht 1980) mit Zielen und Zwecken von übergeordneten Strategien in Verbindung bringen, z.B. der Repräsentation einer bestimmten sozialen Identität qua Erzählung.

Für das vorliegende Beispiel scheint die Art der Selbstdarstellung in Verbindung mit Versatzstücken, die für fiktionale Erzählungen charakteristisch sind, den entscheidenden Ansatzpunkt für die Interpretation zu bieten. In der zentralen Passage, der szenischen Vergegenwärtigung mit direkter Rede (Z. 6 f.) wird die eingangs eingeführte, distanzierende Fiktionalisierung bezeichnenderweise aufgegeben (Rudi --> ich; Vater --> Papa) zugunsten der Selbstpräsentation des Erzählers, der sich als 'clever'/'geschickt' erweist, insofern es ihm gelungen ist, seinem Vater das Essen zu verleiden. Die Pointe wird insofern eindrucksvoll herausgestellt, als das Opfer sich selbst als solches zu erkennen gibt (Z. 7).

Angeschlossen wird ein weiteres Erzählsegment (Z. 8 f.), das ebenfalls mit spezifisch kindlichem Humor darauf zielt, den Erzähler als jemanden zu präzentieren, der seinen Vater anführen kann; es bedarf allerdings expliziter Kommentierung (Z. 9).

Der formale Abschluß kann als Indiz dafür genommen werden, daß der Rezipient an die dargestellten Sachverhalte die Wahrheitsfrage nicht ohne weiteres herantragen kann, ungeachtet dessen, wie die Selbstpräsentation aufgenommen wird.

Daß eine solche Aneinanderreihung von Erzählsegmenten Kindern im Vorschulalter auch Probleme bereitet, dürfte selbstverständlich sein. Im vorliegenden Beispiel etwa ist der Bezug des ersten Teils (Z. 1-4) unklar, abgesehen davon, daß er eine personelle Orientierung für die folgenden Teile liefert. In Z. 5 f. findet sich auf jeden Fall eine weitere, deutlich abgesetzte Orientierung, die die Ausgangssituation für das, was folgt, bringt. Vielleicht war der erste Teil für eine auf dem Markt spielende Geschichte als Orientierung vorgesehen, die dann doch nicht erzählt werden konnte, vielleicht hat der Erzähler erkannt, daß er die Relevanzen der Rezipienten nicht getroffen hat. Das aber soll uns hier so wenig interessieren wie die Frage nach weiteren Interpretationsmöglichkeiten, die es sicher gibt.

Mit der Diskussion von Beispielen sollte vor allem eine Untersuchungsperspektive eröffnet werden: das Studium von Lehr- und Lernsituationen in unterschiedlichen Diskurszusammenhängen, in denen die Ausbildung und Förderung von Erzählkompetenz geschehen kann. Solche

Situationen finden sich vornehmlich im Vorschulalter, und sie setzen die Beteiligung kompetenter Erzähler als Rezipienten, als Steuerungs-, Unterstützungs- und Bewertungsinstanz voraus. Die Beteiligung Erwachsener ist zumeist mit institutionellen Bedingungen in Verbindung zu bringen: Zu untersuchen sind vor allem die Kontexte der sozialisatorischen Interaktion in der Familie und im Kindergarten, in denen sprachliche Kompetenzen unter einem bestimmten Anspruch gefördert werden. Auch diese Kontexte bilden keinen 'Freiraum'; sie enthalten aber mehr Möglichkeiten als die Schule, wenn man etwa folgende Bedingungen für optimal hinsichtlich der Förderung der Erzählkompetenz ansieht:

- (a) Der Erzähler erhält individuelle Zuwendung und Unterstützung durch den Rezipienten.
- (b) Das Erzählen wird nicht primär unter dem Aspekt der Leistung rezipiert und in eine längerfristige Kategorisierung des Erzählers umgemünzt;
- (c) Im Mittelpunkt des Diskurses steht das Verhältnis von Erzählen/Erzählung und Rezeptionsmöglichkeit auf der Grundlage eines entsprechenden Hintergrunds an Vorstellungen, Erwartungen und Relevanzen, steht die Geschichte unter dem Kriterium des Erzählenswerten und der Reaktion des Rezipienten;
- (d) Der Rezipient ist bereit, Kritik an der Realisierungsweise und kontextuell lösbare Verstehensprobleme zugunsten der Abwicklung einer ausgebauten Erzählung zurückzustellen;
- (e) Der prospektive Erzähler entscheidet, ob und was er erzählt;
- (f) Prozeduren zur Verständnissicherung orientieren sich an den faktischen Verstehensproblemen des Rezipienten.

In der Schule stehen einer Einlösung schon die Wissensformen und Deutungen der Beteiligten entgegen, nach denen das Handeln eines Schülers primär aufgabenorientiert, d.h. unter Aspekten wie Leistung, Defizit, Relation zum Klassenstandard etc. gesehen wird. Angesichts möglicher Kategorisierungen treten Erzählvorgang, Geschichte und außerinstitutionelle Relevanzen in den Hintergrund. Damit ist nicht gesagt, daß die Erzählkompetenz oder Teilkompetenzen in der Schule prinzipiell nicht gefördert werden könnten. Jede Erzähldidaktik bleibt aber blind und auch folgenlos, die nicht die spezifische Qualität berücksichtigt, die das Erzählen im schulischen Kontext gewinnt. Da eine solche Didaktik hier nicht entwickelt werden kann, seien nur einige Markierungspunkte angeführt:

- A. Für die Grundschule bietet sich das Erzählen individueller Erlebnisse im Rahmen regelmäßig wiederkehrender Unterrichtsschnitte an. Gerade im Anfangsunterricht ist damit ein Ort gegeben, in dem die Schwierigkeiten, die eigene Identität mit der Schülerrolle zu vermitteln, bearbeitet werden kann; es ergäbe sich auch ein breiterer Hintergrund für die Unterrichtskommunikation. Langfristig könnte daraus - etwa nach dem Konzept von Sennlaub (1980) - ein individuell-persönliches Aufschreiben und Ausformulieren eigener Erfahrungen entstehen, das relativ zwanglos in den Aufsatzunterricht mündet. Die Produkte bleiben institutionell bestimmt; ihre Qualität kann aber verbessert werden, wenn die The-

men frei gewählt werden dürfen und negative Bewertungen ausgeschlossen bleiben.

- B. Vielfach ergeben sich Organisationsformen, die den Lehrer nicht als primären Rezipienten, unter Umständen auch nicht als beobachtende Kontrollinstanz fungieren lassen (Gruppenarbeit, Projektunterricht etc.). Hier hätten Schüler die Gelegenheit, komplexere Darstellungsformen untereinander auszutauschen, hier könnten sie auch gemeinsam erarbeitet, fixiert und später dann (eventuell über ein Medium) in das Plenum eingebracht werden. Eine solche eher indirekte Vorgehensweise ließe sich auch für die Erarbeitung der Differenzierung zwischen Erzählen und Berichten fruchtbar machen, die nur durch den Bezug auf die unterschiedlichen Verwendungszusammenhänge deutlich werden kann.

Anmerkungen

- 1 Tendenzen dieser Art sind u.a. dokumentiert in Ehlich (Hg.) (1980) für die Erzählforschung und in Martens (Hg.) (1979) für die Spracherwerbsforschung.
- 2 Zur Kommunikation unter den institutionellen Bedingungen der Schule vgl. Ehlich/Rehbein (1977).
- 3 Erste Ansätze finden sich in Hoffmann (1978, 1979).
- 4 Zur Unterscheidung der Ebenen, mit denen die Erzählanalyse befaßt ist, vgl. Kraft, Nikolaus, Quasthoff (1977), S. 289 ff.; Hoffmann (1983), S. 107. Auseinanderzuhalten sind vor allem die Ebene des 'Geschehens' (Faktizität), die Ebene der kognitiven Verarbeitung, die Ebene der durch Handlungen des Erzählens konstituierten 'Referenzgeschichte' und der Bereich der mit dem Erzählen im Zusammenhang stehenden sprachlichen Handlungen auf der Folie eines bestimmten Diskurstyps und einer bestimmten Kommunikationsform.
- 5 Makrostrukturelle Elemente wie "Orientierung", "Komplikation", "Resultat", "coda" und "abstract" konstituieren für Labov (1972); Labov & Waletzky (1973) Erzählungen (eines bestimmten Typs). Labovs (einflußreiche) Arbeiten bleiben auf der referentiellen Ebene stehen; eine Erzählanalyse muß demgegenüber auf verschiedenen Ebenen ansetzen und vor allem auch die Fundierung des Erzählens im Diskurszusammenhang herausarbeiten.
- 6 Transkriptionszeichen:
 - [markiert die Zeitachse. Zur "Partiturschreibung" vgl. Ehlich & Rehbein (1976).
 - . Pausenzeichen (1 Sekunde, 2 Sek., 3 Sek. und mehr)
 - ...
 - ... unverständliche Äußerungen/Äußerungsteile
 - ++ auffällige Tonhebung
 - auffällige Tonsenkung
 - / Abbruch

- 7 Die Mechanismen der Abfolge von Redebeiträgen behandeln Sacks, Schegloff, Jefferson (1974).
- 8 Ein grundsätzlicher Beitrag zum Problem des 'gemeinsamen Erzählens' ist Quasthoff (1980).

Literaturverzeichnis

- Biere, B.U. (1978). Kommunikation unter Kindern. Tübingen: Niemeyer.
- Clark, E. (1970). How young children describe events in time. In: G.B. Flores d'Arcais & W.J.M. Levelt (Hgg.). Advances in Psycholinguistics. Amsterdam: North Holland Publishing, S. 275-284.
- Clark, H.H. & E. Clark (1977). Psychology and Language. New York: Harcourt Brace Jovanovic.
- Ehlich, K. (1980) (Hg.). Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp
- Ehlich, K. & J. Rehbein (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen. In: Linguistische Berichte 45, S. 21-41.
- Ehlich, K. & J. Rehbein (1977). Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. In: H.C. Goepfert (Hg.). Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink, S. 36-114.
- Flavell, J. (1975). Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim & Basel: Beltz.
- Gumbrecht, H.U. (1980). Erzählen in der Literatur/Erzählen im Alltag. In: K. Ehlich (Hg.). Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp, S. 403-419.
- Hoffmann, L. (1978). Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter. Köln & Wien: Böhlau.
- Hoffmann, L. (1979). Spracherwerb und Sprachdidaktik. In: W. Gewehr (Hg.). Sprachdidaktik. Neue Perspektiven und Unterrichtsvorschläge. Düsseldorf: Schwann, S. 27-40.
- Hoffmann, L. (1980). Zur Pragmatik von Erzählformen vor Gericht. In: K. Ehlich (Hg.). Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp, S. 28-62.
- Hoffmann, L. (1983). Kommunikation vor Gericht. Tübingen: Narr
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: D. Wegner (Hg.). Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske, S. 159-273.
- Klein, K.-P. (1980). Erzählen im Unterricht. Erzähltheoretische Aspekte einer Erzähldidaktik. In: K. Ehlich (Hg.). Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp, S. 263-295.
- Kraft, E., Nikolaus, K., Quasthoff, U. (1977). Die Konstitution der konversationellen Erzählung. In: Folia Linguistica XI 3/4, S. 287-337.

- Labov, W. (1972). The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: W. Labov, Language in the Inner City. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & J. Waletzky (1973). Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: J. Ihwe (Hg.). Literaturwissenschaft und Linguistik Bd. 2. Frankfurt: Athenäum, S. 288-318.
- Martens, K. (Hg.) (1979). Kindliche Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp.
- Piaget, J. & B. Inhelder (1973² dt.). Die Psychologie des Kindes. Olten & Walter.
- Quasthoff, U. (1980). Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder Ein Ehepaar erzählt eine Geschichte. In: K. Ehlich (Hg.). Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp, S. 109-141.
- Rehbein, J. (1977). Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler.
- Ryle, G. (1969 dt.). Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Metzler.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50, S. 696-735.
- Schöler, H. (1975). Verstehen und Imitation temporaler Satzformen. In: H. Grimm, H. Schöler, M. Wintermantel, Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen bei Kindern. Weinheim & Basel: Beltz, S. 132-153.
- Sennlaub, G. (1980). Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Stuttgart usw.: Kohlhammer.
- Stempel, W.-D. (1980). Alltagsfiktion. In: K. Ehlich (Hg.). Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp, S. 385-402.
- Wilson, Th.P. (1973 dt.). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt, S. 54-79.
- Wright, G.H. v. (1963). Norm and Action. London: Routledge & Kegan.

Dieter Flader & Bettina Hurrelmann

ERZÄHLEN IM KLASSENZIMMER

- eine empirische Studie zum 'freien' Erzählen im Unterricht* -

1. Ziele des Projekts

Wir berichten über Ergebnisse einer explorativen Studie zum 'freien' Erzählen im Klassenzimmer. Ausgangspunkt unserer Untersuchung war die Vermutung, daß das sogenannte 'freie' Erzählen im Unterricht schulischen Einflüssen unterliegt, die bewirken, daß ein freies Erzählen, wie wir es in alltäglichen Kontexten finden, nicht ohne weiteres möglich ist.

Die didaktische Theorie der mündlichen und schriftlichen Kommunikation hat den Rahmenbedingungen, die die Schule setzt, bislang wenig Aufmerksamkeit gewidmet; dies gilt sowohl für das Erzählen, wie auch genereller für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Schule überhaupt. Das allgemeine Lehrziel der gegenwärtigen Sprachdidaktik, Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler, wird im überwiegenden Teil der didaktischen Literatur behandelt, als sei es durch planmäßige Übung bestimmter Sprechhandlungen erreichbar. Selbst dort, wo der Akzent nicht auf einer Systematik kommunikativer Handlungen liegt, sondern das Rollenspiel oder das Projekt zur Grundlage eines situationsorientierten sprachlichen Lernens gemacht wird, geht man allzuleicht von der Annahme aus, der schulische Interaktionskontext sei durch vorgestellte oder hergestellte Sprechsituationen zu neutralisieren.

Die Zweifel an der Lehrgangsfähigkeit des Erzählens, die sich z.B. in einigen Beiträgen des 1980 erschienenen Themenheftes zum Erzählen der Zeitschrift "Der Deutschunterricht" artikulieren, deuten bereits darauf hin, daß das freie Erzählen selbsterlebter Geschichten durch die Schüler mit dem schulischen Kontext nur bedingt verträglich ist (vgl. Schulte-Umberg/Willimzig 1980; Fritzsche 1980). In ähnliche Richtung weisen Überlegungen von Ludwig und Wolff (1978) zum Berichten in der Schule.

Vor allem an der methodischen Literatur und an Sprachbüchern weisen die Verfasser nach, daß unter textformalen Postulaten die geistige Tätigkeit des Sprechers unberücksichtigt bleibe. Sie plädieren dafür, Berichten und Erzählen im Unterricht nicht rigide zu trennen, da die

* An der Materialerhebung und Auswertung haben die Studenten Michael Becker, Heinz Behrwind, Michael Formicula, Reinhard Schneider, Christine Szirniks mitgearbeitet. Das Projekt wurde aus dem Forschungspool der GH Essen unterstützt.