

# Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen

Erwerbs-, Entwicklungs- und  
Förderperspektiven

Anja Binander, Miriam Langlotz, Verena Wecker (Hg.)

Thema Sprache  
Wissenschaft für den Unterricht





# Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

---

## **Wissenschaftlicher Beirat**

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Lena Heine (Bochum)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Bremen)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft  
für den Unterricht  
Hrsg. von Björn Rothstein

---

Band 29

# **Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen**

Erwerbs-, Entwicklungs- und  
Förderperspektiven

herausgegeben von

Anja Binanzer, Miriam Langlotz & Verena Wecker



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1938-7

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019.

Printed in Germany. Druck: WolfMediaPress, Korb

## Vorwort

Dieser Band ist aus zwei Sektionen des dem Thema *Erzählen* gewidmeten Germanistentages 2016 in Bayreuth hervorgegangen, die sich mit den sprachlichen Mitteln von Erzählungen befasst haben. Für die Beteiligung an der Sektion „Erwerb, Entwicklung und Vermittlung grammatischer Strukturen zur Entfaltung kohärenter schriftlicher Erzählungen“ bedanken wir uns bei Irene Corvacho del Toro, Olga Fekete, Louisa-Kristin Maiwald, Ulrike Sell, Wienke Spiekermann und Juliane Stude. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Sektion „Tempus und Narration: Alltägliches und fiktionales Erzählen zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Evidenz“, von denen Tabea Becker, Natalie Busche, Laura Drepper und Benjamin Uhl Beiträge für diesen Band beigesteuert haben, danken wir für ihre Kooperationsbereitschaft. Wir freuen uns außerdem, mit Ursula Bredel, Sören Ohlhus und Lucia Zahradníček weitere in diesem Bereich ausgewiesene Beiträgerinnen und Beiträger gewonnen zu haben.

Für die Unterstützung bei der Gestaltung dieses Bandes bedanken wir uns bei Björn Rothstein für die Aufnahme in die Reihe *Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht*, bei Michael Rödel für ein hilfreiches Feedback und wertvolle Hinweise sowie bei Jan Neumann für die Unterstützung bei den formalen Arbeiten.

Erfurt, Braunschweig, Münster im November 2018  
Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Verena Wecker



# Inhalt

<i>Anja Binanzer, Miriam Langlotz und Verena Wecker</i> Einleitung .....	1
<i>Ursula Bredel</i> Erzählen als sprachliches Handlungsmuster – Theorie- und Erwerbsfragen .....	9
<i>Benjamin Uhl und Laura Drepper</i> Verbale Distanz als sprachliches Werkzeug des Erzählens – Über die Vermittlung von textgrammatischem Handlungswissen an einer inklusiven Kindertagesstätte .....	33
<i>Sören Ohlhus</i> Syntaktische Abenteuer im mündlichen Erzählen .....	59
<i>Verena Wecker</i> Grammatisches Monitoring beim L2-Erzählen .....	79
<i>Tabea Becker und Natalie Busche</i> Gebrauch und Erwerb der Tempora in mündlichen und schriftlichen Erzählungen .....	103
<i>Anja Binanzer und Miriam Langlotz</i> Junktion und Narration – Schreibentwicklungsprozesse ein- und mehrsprachiger Kinder .....	125
<i>Lucia Zahradníček</i> <i>Dich werde ich in drei Tagen fressen.</i> Vorfeldrealisierungen in schriftlichen Erzählungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I .....	151
<i>Ulrike Sell und Irene Corvacho del Toro</i> Rekonstruktion des Erwerbs- und Lernprozesses grammatischer Kategorien und Begriffe und deren Bedeutung für das Überarbeiten schriftlicher Erzähltexte .....	175
Die Autorinnen und Autoren der Beiträge .....	199



# Einleitung

**Anja Binanzer, Miriam Langlotz und Verena Wecker**

Die Bedeutung, die dem Sprachhandlungsmuster *Erzählen* in der Erst- und Zweitspracherwerbs- sowie in der sprachdidaktischen Forschung zukommt, lässt sich sowohl curricular als auch aus dem Forschungsdiskurs heraus erklären: Die Erzählung stellt zum einen die erste Textsorte/-gattung dar, die im Rahmen schulischer Instruktion ab der Primarstufe systematisch unterrichtet wird. Sie ist zudem sowohl im Lernbereich *Sprechen und Zuhören* als auch im Lernbereich *Schreiben* curricular verankert (KMK 2004: 10–11). Zum anderen wird häufig von einer engen Beziehung zwischen narrativen und literalen Fähigkeiten ausgegangen, wie Ohlhus (2011), Stude (2016) sowie Mehlem (2013) – mitunter auch problematisierend<sup>1</sup> – konstatieren. Das Erzählen gilt also aus verschiedenen Perspektiven als diejenige Textsorte bzw. Diskursform, anhand derer der Einstieg in die Literalität erfolgt.

Da sich Erzählungen als frühes Sprachhandlungsmuster demnach für Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsstudien anbieten, werden sie für unterschiedliche Forschungsfragen als Untersuchungsgegenstand genutzt. Einerseits werden (Alltags-/Erlebnis-/Fantasie-/Bildergeschichten-/Nach-)Erzählungen zur Untersuchung morphologisch-syntaktischer Spracherwerbsprozesse (vgl. für den Erstspracherwerb z. B. Rothweiler 1993; Korecky-Kröll 2011; Wonner 2015; für den Zweitspracherwerb z. B. Diehl et al. 2000; Habertzettl 2005; Binanzer 2017), andererseits für die Ermittlung pragmatisch-diskursiver Fähigkeiten (z. B. Boueke et al. 1995; Becker 2005; Quasthoff & Kern 2007; Quasthoff 2009; Ohlhus 2011; Gantefort 2013; Blaschitz 2014; Stude 2016) herangezogen.

Anliegen des Bandes ist es, beide Bereiche explizit miteinander zu verzahnen und zu fragen, wie sich der Erwerb bzw. die Entwicklung bestimmter grammatischer Bereiche wie z. B. Präteritum, Junktion oder Vorfeldbesetzung in der Textsorte Erzählung vollzieht und Kinder und Jugendliche lernen, mit diesen sprachlichen Mitteln zur funktionalen Gestaltung des Sprachhandlungsmusters *Erzählung* beizutragen. Mit der Fokussierung der mikrostrukturellen Ebene von Erzählfähigkeiten schließen die Studien des vorliegenden Bandes damit an Arbeiten an, die explizit den Erwerb bzw. die Entwicklung grammatischer Strukturen in Erzählungen untersuchen (vgl. z. B. Griebhaber 2006; Augst 2007; Dannerer 2012; Schramm 2012; Langlotz 2014; Uhl 2015

---

<sup>1</sup> Mit Bezug auf Feilke (2014) kritisiert Mehlem vor allem die Modellierung von „literat“ als „maximal konzeptionell schriftlich“ nach Koch & Oesterreicher (1985). Narrative Texte können v. a. über die Gestaltung von Figurenrede aber auch einer Nähe zum Leser als konzeptionell mündliche Texte gelingen.

oder Binanzer 2016) und damit Erkenntnisse zum Erwerb bzw. der Entwicklung einer *Erzählgrammatik* generieren.<sup>2</sup>

Gerade mit dem Blick auf den Kontext Schule bzw. auf didaktische Perspektiven einer Erzählgrammatik stellt die Sprachhandlung Erzählen einen wichtigen Ausgangspunkt für grammatische Lernprozesse dar, da „gerade auch schulische grammatische Anforderungen [...] erst in bestimmten schriftsprachlichen Textkontexten und Textfunktionen“ (Feilke & Tophinke 2016: 4) entstehen. Feilke und Tophinke (2016) fordern deshalb, dass grammatisches Lernen, i. S. eines Lernens der produktiven Beherrschung grammatischer Mittel, eben nicht nur im Grammatikunterricht stattfindet, sondern im Rahmen von einem handelnden Umgang mit Texten. Diese Schnittstelle zwischen Grammatikdidaktik und Erzähldidaktik wird in neueren könnensorientierten grammatikdidaktischen Ansätzen besonders deutlich: So sieht Hochstadt (2015) in ihrem Konzept des mimetischen Grammatikunterrichts das Erzählen als zentralen Lernanlass für sprachliche Mittel, indem grammatische Muster durch Wiederholungen in interpersonellen und ästhetischen Lernprozessen stabilisiert werden können. Damit wird das Erzählen auch aus grammatikdidaktischer Perspektive zu einem relevanten Gegenstand. Der Ausgangspunkt liegt hierbei immer in den Funktionen der zu lernenden sprachlichen Mittel in kommunikativen oder ästhetischen Situationen. Eine solche funktionale Perspektive wird auch in den Beiträgen des vorliegenden Bandes verfolgt.

Mit den Begriffen **Erwerb** und **Entwicklung sprachlicher Mittel**, die in Anlehnung an die Unterscheidung von Schriftspracherwerb und Schreibentwicklung gewählt wurden, werden in den Beiträgen sowohl basale Prozesse des Erwerbs eines Formeninventars als auch darauf aufbauende Entwicklungsschritte hin zur diskurs- bzw. textmusterspezifischen Verwendung dieser Formen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen beschrieben, wobei Erwerb und Entwicklung nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können. Zum Erwerb basaler grammatischer Fähigkeiten kann z. B. der des Genusystems des Deutschen zählen, dessen Bedeutung für narrative Texte v. a. über die Referenzfunktion der Genus codierenden Ausdrücke erklärt werden kann. Auf dem Weg zwischen Erwerb und Entwicklung kann der Ausbau des Tempussystems als Beispiel angeführt werden. Auch wenn noch bis weit in das Grundschulalter hinein abweichende Formen auftreten, vornehmlich bei der Flexion starker Verben (vgl. z. B. Wonner 2015), sind (monolingual deutsch aufwachsende) Kinder in der Regel dazu in der Lage, Verben in verschiedenen Zeiten zu flektieren (Präsens, Präteritum, Perfekt), ehe sie das Präteritum als spezifisch narratives Gestaltungsmittel für schriftsprachliche Texte zu verwenden lernen. Im Bereich der Entwicklung kann z. B. davon ausgegangen werden, dass (monolingual deutsch aufwachsende) Kinder bereits über verschiedene Ausdrucksformen von Junktion verfügen, ehe sie diese textsortenspezifisch funktional einzusetzen vermögen.

---

<sup>2</sup> Der Terminus *Erzählgrammatik* geht auf einen Vorschlag von Michael Rödel zurück, wofür wir uns herzlich bedanken.

Eine besondere Bedeutung kommt diesen zwei Perspektiven gerade in den Beiträgen zu, in denen die Erzählfähigkeiten von Lernerinnen und Lernern des **Deutschen als Zweitsprache** diskutiert werden. Während Kinder mit Deutsch als Erstsprache mit unauffälligem Spracherwerb beim Schuleintritt die wichtigsten morphologischen und syntaktischen Regularitäten wie beispielsweise Genusmarkierung, Pluralbildung oder Verbstellung weitgehend erworben haben (vgl. z. B. Weissenborn 2000), befinden sich Kinder, die Deutsch als frühe, sukzessive Zweitsprache erwerben, in der Primarstufe häufig noch im Erwerbsprozess dieser basalen grammatischen Mittel. Lernerinnen und Lerner des Deutschen als Zweitsprache müssen also den Erwerb sprachlicher Mittel und deren diskurs-/textmusterfunktionalen Gebrauch ab dem Schuleintritt gleichzeitig bewältigen.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes *Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen* widmen sich diesen Erwerbs- und Entwicklungsprozessen aus verschiedenen Perspektiven: Unter *Grammatik in Erzählungen* fassen wir die Beiträge, in denen (weitgehend) ungesteuerte Erwerbs- und Entwicklungsprozesse grammatischer Formen und Strukturen empirisch untersucht und beschrieben werden. *Grammatik für Erzählungen* bezieht sich auf Förderkonzepte, die in anderen Beiträgen vorgestellt werden, um grammatische Fähigkeiten für die narrative Kompetenz bzw. im Rahmen narrativer Sprachhandlungen durch gezielte Inputmanipulation oder Intervention weiterzuentwickeln.

Unter dem Begriff *Erzählungen* werden in dem Band dabei die vier Erzählformen diskutiert, die als schulische Diskurs- bzw. Textformen der Narration unterschieden werden: Erlebniserzählung, Fantasieerzählung, Nacherzählung und Bild(er)geschichte (vgl. Fix 2008: 94). Bei allen Formen geht es um die Darstellung eines abgeschlossenen Ereignisses und dessen „spannende Gestaltung der äußeren und inneren Handlung, der Handlungsmotive, der Stimmung der Protagonisten und die Lösung“ (Fix 2008: 94). In den Forschungsarbeiten der letzten Jahre zeichnet sich deutlich ab, dass für die unterschiedlichen Erzählformen jeweils andere sprachliche Mittel relevant sind (vgl. z. B. Becker 2005; Feilke 2012).

## Beiträge

Die verschiedenen Forschungslinien, die das sprachliche Handlungsmuster Erzählen zum Gegenstand haben, stellt **Ursula Bredel** in dem eröffnenden Beitrag des Bandes dar. Sie erörtert sowohl für das Erzählen im Medium der Mündlichkeit als auch für das Erzählen im Medium der Schriftlichkeit charakteristische sprachliche Mittel. Die sich daran anschließenden Überblicksdarstellungen und kritischen Besprechungen von Erzählerwerbs- bzw. -entwicklungsstudien münden jeweils in eine Diskussion von im schulischen Kontext vorzufindenden spezifischen didaktischen Zugängen.

Die folgenden drei Beiträge des Bandes liefern Erkenntnisse zum Erwerb grammatischer Strukturen, die Vorschulkinder bzw. Grundschülerinnen und -schüler in *mündlichen Erzählungen* realisieren bzw. zu realisieren versuchen:

Gegenstand des zweiten Beitrags ist die Förderung der Etablierung narrativer Verweissräume durch den Gebrauch des Präteritums. Dieser Beitrag von **Benjamin Uhl** und **Laura Drepper** stellt erste Ergebnisse aus einem Sprachförderprojekt vor, in dem Kindergartenkinder bei der Entwicklung mündlicher Phantasieerzählungen anhand von Geschichtenplänen unterstützt werden. Das Förderkonzept der Geschichtenpläne zielt auf den Aufbau von Musterwissen, v. a. für den Gebrauch des Präteritums, aber auch für das globale Textmusterwissen, ab. Außerdem gelingt es dem Autor und der Autorin anhand der Analyse von Nacherzählungen, die auf der Basis von Geschichtenplänen entstanden sind, Erwerbsschritte nachzuzeichnen und zu zeigen, welche Bedeutung Scaffoldingstrategien der erwachsenen Zuhörerinnen und Zuhörer im Erwerb einnehmen.

Einen anderen grammatischen Schwerpunkt legt der Beitrag von **Sören Ohlhus**, der mündliche Erlebnis-erzählungen von Grundschulkindern im Hinblick auf ihre interaktiven und global-strukturellen Bedingungen und damit im Zusammenhang stehende syntaktische Aspekte analysiert. Im Fokus stehen „syntaktische Abenteuer“, die zeigen, dass sich die Erzählerinnen und Erzähler an komplexe, an der Schriftlichkeit orientierte Formulierungen herantasten. Anhand der Analyse von Pausen, Abbrüchen und Selbstkorrekturen zeigt er, welche grammatischen Konstruktionen für die Grundschulkindern noch besondere Herausforderungen auf dem Weg zur literalen Kompetenz darstellen.

Auch **Verena Wecker** untersucht in ihrem Beitrag mündliche Erzählungen von Grundschulkindern zu einer Bildergeschichte, wobei es sich hier um Lernerinnen und Lerner des Deutschen als Zweitsprache handelt. Durch die Analyse der auftretenden Selbstkorrekturen der Kinder kann sie zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen der automatisierten Beherrschung relevanter grammatischer Mittel und der Fähigkeit, eine kohärente Erzählung zu produzieren, besteht. Die Notwendigkeit, grammatische Korrekturen auf mikrostruktureller Ebene (Tempus, Nominalgruppenflexion) durchzuführen, kann also das Monitoring der makrostrukturellen Ebene beeinflussen. Damit werden erste Indikatoren für den Aufbau einer Sprachreflexionskompetenz untersucht, d. h. eines grammatischen Monitorings, das eine Distanzierungsfähigkeit zur eigenen Äußerung zeigt, die wiederum einen wesentlichen Bestandteil literaler Kompetenz bildet.

In den nächsten drei Beiträgen wird die Entwicklung unterschiedlicher grammatischer Formen und Strukturen in *schriftlichen Erzählungen* zunächst in Texten von Grundschülerinnen und -schülern und im Weiteren auch von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I untersucht. **Tabea Becker** und **Nathalie Busche** vergleichen den Tempusgebrauch in mündlichen und schriftlichen Erzählungen unterschiedlicher Erzählformen (Bilder- und Fantasiegeschichte, Erlebnis- und Nacherzählung). Ihre Daten aus Erzählungen von Kindern im Alter von fünf bis neun Jahren zeigen, welche Tempora in welchen Erzählformen dominieren und dass die Unterschiede in Bezug

auf die Medialität und den Tempusgebrauch eher gering ausfallen. Hierbei wird ebenfalls deutlich, dass dem Erwerb des Präteritums als Erzähltempus ein besonderer Stellenwert zukommt. Auf der Basis dieses Befunds formulieren die Autorinnen auch didaktische Konsequenzen für die Förderung narrativer Fähigkeiten im schulischen Kontext.

Mit der Analyse des Junktoregebrauchs in schriftlichen Fantasieerzählungen ein- und mehrsprachiger Grundschul Kinder beleuchten **Anja Binanzer** und **Miriam Langlotz** ein weiteres sprachliches Mittel, das in der Schreibentwicklungsforschung als Indikator für literale Fähigkeiten diskutiert wird. Die Autorinnen erörtern die von ihnen vorgefundenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Junktionsentwicklung zum einen hinsichtlich der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder mit Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache. Zum anderen gelingt es, durch die differenzierte Analyse des Junktoregebrauchs auf der semantischen, syntaktischen und lexikalischen Ebene vor allem unter Bezug auf ihre narrative Funktionalität die Bedeutung dieses Entwicklungsindikators neu zu perspektivieren.

Im Beitrag von **Lucia Zahradníček** werden Vorfelddrealisierungen in schriftlichen Fantasieerzählungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I analysiert. Es wird gezeigt, dass die Vorfelddbesetzung mit steigender Klassenstufe variabler wird und die Schülerinnen und Schüler sich allmählich davon lösen, das Vorfeld vor allem mit dem Subjekt zu besetzen, und zu Besetzungsvarianten tendieren, die sich als eher narrativ funktional bestimmen lassen. Abschließend blickt der Beitrag auf die Möglichkeiten eines textnahen Grammatikunterrichts, womit sich der Ausblick wiederum einer *Grammatik für Erzählungen* zuwendet.

Der den Band abschließende Beitrag von **Ulrike Sell** und **Irene Corvacho del Toro** lässt sich ebenfalls unter *Grammatik für Erzählungen* einordnen: Die Autorinnen entwerfen ein psycholinguistisch basiertes Modell für die adaptive Grammatikvermittlung, das auf Phasen des ungesteuerten Grammatikerwerbs beruht und somit Erwerbswege vom implizitem zum expliziten sprachlichen Wissen modelliert. Demnach sollte der Grammatikunterricht folgende Schritte berücksichtigen und modellieren: Erwerb, Mustergenerierung, Kategorienbildung, explizite Begriffe und formulierbare Begründung.

## Literaturverzeichnis

- Augst, G. (2007): Einzelanalyse Erzählung. In: Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (Hg.): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Lang, 45–96.
- Becker, T. (2005): *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Binanzer, A. (2016): "Es war einmal ein Hund und die Katze". Artikelverwendungen kindlicher DaZ-Lerner mit artikellosen Erstsprachen. In: Feldmeier, A. & Eichstaedt, A. (Hg.): *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern. Beiträge zur 41. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Münster 2014* (MatDaF-Band 94). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 195–214.
- Binanzer, A. (2017): *Genus – Kongruenz und Klassifikation. Evidenzen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Blaschitz, V. (2014): *Narrative Qualifizierung. Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995): *Wie Kinder erzählen*. München: Fink.
- Diehl, E., Christen, H., Leuener, S., Pelvat, I. & Studer, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Feilke, H. (2012): Erzählen gestalten – Erzählungen schreiben. *Praxis Deutsch* 239, 4–12.
- Feilke, H. (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, H. & Pohl, T. (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23–53.
- Feilke, H. & Tophinke, D. (2016): Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch* 256, 4–11.
- Fix, M. (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schönigh.
- Gantfort, C. (2013): *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*. Münster u.a.: Waxmann.
- Grießhaber, W. (2006): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In Ahrenholz, B. (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, 150–167.
- Haberzettl, S. (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Hochstadt, C. (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf)  
 (27.07.2018).
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36. Berlin u. a.: De Gruyter, 14–43.
- Korecky-Kröll, K. (2011): *Der Erwerb der Nominalmorphologie bei zwei Wiener Kindern: Eine Untersuchung im Rahmen der Natürlichkeitstheorie*. Dissertation, Universität Wien.  
[http://othes.univie.ac.at/18955/1/2011-12-27\\_9301969.pdf](http://othes.univie.ac.at/18955/1/2011-12-27_9301969.pdf) (02.11.2018)
- Langlotz, M. (2014): *Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte*. Berlin u.a.: De Gruyter.

- Mehlem, U. (2013): Literate und narrative Textgestaltung in der Zweitsprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Grundschüler türkischer Herkunftssprache erzählen einen Stummfilm auf Deutsch. In: Deppermann, A. (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Institut für deutsche Sprache Jahrbuch 2012. Berlin u. a.: De Gruyter, 339–367.
- Ohlhus, S. (2011): Mündliche Erzählinteraktionen und literale Sozialisation. In: Hoffmann, L., Leimbrink, K. & Quasthoff, U. (Hg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. Berlin u. a.: De Gruyter, 338–363.
- Quasthoff, U. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 84–100.
- Quasthoff, U. & Kern, F. (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, H. (Hg.): *Gespräch im Prozess*. Tübingen: Niemeyer, 277–305.
- Rothweiler, M. (1993): *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Schramm, K. (2012): Grammatikerwerb beim zweitsprachlichen Erzählen. In: Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Berlin u. a.: De Gruyter, 199–221.
- Stude, J. (2016): Erwerb literaler Formen am Beispiel des mündlichen Erzählens – Eine Pilotstudie. In: *leseforum.ch* 1/2016.  
[https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/563/2016\\_1\\_Stude.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/563/2016_1_Stude.pdf) (02.11.2018).
- Uhl, B. (2015): *Tempus, Narration, Medialität: eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeiten an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weissenborn, J. (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, H. (Hg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 141–169.
- Wonner, S. (2015): *Wie flektieren Schulkinder die Vergangenheitsformen starker Verben? Untersuchungen zu Dritt-, Fünft- und Siebtklässlern*. Frankfurt a. M.: Lang.



# Erzählen als sprachliches Handlungsmuster – Theorie- und Erwerbsfragen

Ursula Bredel

Der Beitrag konturiert das Erzählen als sprachliches Handlungsmuster entlang verschiedener Forschungslinien. Die Spezifika sowie die charakteristischen sprachlichen Mittel des mündlichen und des schriftlichen Erzählens und ihres Erwerbs werden auf der Basis vorliegender Studien skizziert und unter forschungskritischer Perspektive ausgewertet. Dargestellt werden auch die Möglichkeiten und die Grenzen der (institutionellen) Förderung der Erzählentwicklung. Weil die Auswahl und die Bearbeitung der Erzähl(erwerbs)forschung notwendig selektiv bleiben muss, sei zusätzlich auf die Forschungsberichte von Guckelsberger (2008) und Schmidt (2014) verwiesen.

## 1 Forschungslinien

Das Erzählen darf als eine der am besten untersuchten sprachlichen Großformen gelten. Dabei haben sich dem Gegenstand ganz unterschiedliche Disziplinen angenähert. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich überwiegend auf sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Zugangsweisen zum Erzählen, macht aber auch Anleihen bei der Literaturwissenschaft.

Um die weit verzweigte Forschung darstellbar zu machen, werden die wichtigsten Forschungslinien in Anlehnung an den Begriff der Familienähnlichkeit von Wittgenstein in drei Theoriefamilien gebündelt:

In **textorientierten** Erzähltheorien steht die Erzählung als Produkt mit bestimmten strukturellen Merkmalen im Zentrum (z. B. Labov & Waletzky 1967); am Erzählerwerb interessiert der Auf- und Ausbau der Zielstruktur (Boueke et al. 1995; Danneker 2012), in **interaktionsorientierten** Konzepten gilt das Erzählen als kommunikative Handlungsform (Ehlich 1983), sein Erwerb als in die Interaktion eingebettete Approximation an kommunikative Anforderungen (Quasthoff & Hausendorf 1996; Ohlhus 2014). **Modellorientierte** Theorien schließlich sind mit dem überwiegend in der Literaturwissenschaft entwickelten Konzept der Inter- bzw. Transtextualität assoziiert (Genette 1993). Im Vordergrund stehen nicht Einzelerzählungen, sondern deren Verflechtung mit einem größeren Textuniversum; herausgearbeitet werden Praktiken

kultureller und textueller Adaptionen an und Transformationen von literarischen Texten. Im Zentrum modellorientierter Erwerbstheorien stehen mimetische bzw. adaptive Annäherungen an das Erzählen auf der Basis von (literarischen) Vorbildern/Modellen (Hochstadt 2015; Ohlhus 2011).

Waren frühe Erzähl- und Erzählerwerbstheorien vom textorientierten Paradigma dominiert, wurde das Erzählen im Zug der kommunikativen Wende ab den beginnenden 1980er Jahren als interaktive Praxis konturiert, was auch dazu geführt hat, den Erwerb des Erzählens nicht mehr als überwiegend kognitive, subjektbezogene Herausforderung zu begreifen, sondern als Teil der kommunikativen Praxis zu beschreiben. Mit der beginnenden Sensibilisierung für die konstitutive Differenz zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion und -rezeption in den 1990er Jahren gewann das modellorientierte Paradigma an Gewicht, das vor allem für die Erklärung der Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit prominent geworden ist.

Die folgenden Ausführungen zeigen, wie die genannten Paradigmen nicht nur die Diskurse über das Erzählen und den Erzählerwerb geprägt haben, sondern auch Forschungsfragen, Forschungsmethoden und die Auswertung und Interpretation von Ergebnissen.

## 2 Mündliches Erzählen

Insbesondere in der sprachdidaktischen Forschungstradition wird das mündliche Erzählen weit gefasst: Es steht für alle narrativen Rekonstruktionsformen, die im Medium der Mündlichkeit realisiert werden. So werten etwa Boueke et al. (1995) oder Dannerer (2012) die von ihnen erhobenen mündlichen Rekonstruktionen von Bilder- geschichten als Exemplare mündlichen Erzählens. Die sprachwissenschaftliche Forschungstradition schränkt mündliches Erzählen auf Alltagserzählungen ein, deren Gegenstand ungewöhnliche Ereignisse sind, an denen der spätere Erzähler als Handelnder oder als Beobachter beteiligt war. Der Erzählprozess wird erfasst als die Um- arbeitung der vom ‚normal course of events‘ abweichenden Ereignisse in Erlebnisse, um sie einer Bearbeitung zugänglich zu machen. Wenn hier vom mündlichen Erzählen die Rede ist, beziehe ich mich auf die sprachwissenschaftliche Gegenstandsbe- stimmung. Weitere Erzählformen im Medium der Mündlichkeit werden in Kap. 2.2 als Sonderformen in den Blick genommen.

Die erste sprachwissenschaftliche Analyse des alltäglichen Erzählens wurde von Labov & Waletzky (1967) unternommen. Ziel der Untersuchung war es, über die He- terogenität alltäglicher Erzählungen hinweg gemeinsame, narrationstypische Struk- turprinzipien aufzufinden. Die Autoren identifizieren ein Ablaufmuster, das sie als „Normalform“ bezeichnen, für die die folgenden sechs Positionen definierend sind: 1. Abstract: Ankündigung des Erzählens, 2. Orientierung: Einführung in die Personenkonstellation und die Situation, 3. Verbalisierung des ungewöhnlichen

Ereignisses, 4. Evaluation: Bewertung, 5. Auflösung/Resultat: Verbalisierung des Ausgangs und 6. Coda, die bestimmt wird als „ein funktionales Instrument, die Sprecherperspektive wieder auf den Gegenwartszeitpunkt einzustellen“ (Labov & Waletzky 1967: 122).

„Der Grad, in dem eine gegebene Erzählung diese Normalform approximiert“, so Labov & Waletzky weiter, „ist eine für diese Erzählung [gemeint sind Erzählungen persönlicher Erfahrungen, U. B.] signifikante Tatsache – vielleicht signifikanter als irgendeine andere, was die Erfüllung der Ursprungsfunktion der Erzählung angeht“ (ebd.: 124). Dabei ist die ‚Ursprungsfunktion‘ doppelt bestimmt: Abgegrenzt wird eine referentielle Funktion (Repräsentation des zugrundeliegenden Geschehens) von einer evaluativen Funktion (Einstellung des Erzählers gegenüber seiner Erzählung).

Die über alle Differenzen von Einzelerzählungen hinaus beobachtete Normalform resultiert Labov & Waletzky zufolge daraus, dass ein narrativer Teilsatz mit referenzieller Funktion „über eine temporale Grenze hinweg nicht versetzt werden kann, ohne daß eine Veränderung in der temporalen Abfolge der ursprünglichen semantischen Interpretation stattfindet.“ (Ebd.: 104) Demgegenüber können evaluative Passagen den Autoren zufolge in Erzählungen frei auftreten, was zusammen mit der jeweiligen Verarbeitungstiefe die interindividuellen Unterschiede erklären kann.

In der deutschsprachigen Rezeption wurde die Erzähltheorie von Labov & Waletzky und insbesondere die Entdeckung der Normalform durchgängig rezipiert, bald aber von Quasthoff (1980) einer kritischen Revision unterzogen:

Zum einen hat eine Durchsicht unseres Sprachmaterials gezeigt, daß die Abfolge der ‚Normalform‘ durchaus nicht so durchgängig ist. Zum anderen ist in theoretischer Hinsicht nicht einsehbar, warum die nicht explizierten semantischen Relationen zwischen Äußerungen bzw. Textteilen nur auf die zeitliche Abfolge der Ereignisse reduziert werden müssen, und warum die zeitliche Abfolge der Ereignisse sprachlich nur durch die Abfolge der Äußerungen ausgedrückt werden soll. (Quasthoff 1980: 32)

Alternativ nimmt Quasthoff an, die Ereignisrekonstruktion sei nicht relativ zur Ereignisfolge, sondern relativ zum Kern der Erzählung, dem Planbruch organisiert, der sich in der Erzählung in einer Gegensatzrelation zwischen dem normalen Verlauf der Ereignisse und dem Ungewöhnlichen ausdrücke.

Die Modelle von Labov & Waletzky und Quasthoff lassen sich der textorientierten Theoriefamilie zuordnen. Betrachtet wird die Erzählung als Produkt. Die Logik des Erzählens wird im Erzählgegenstand lokalisiert: Bei Labov & Waletzky bildet die chronologische Abfolge des Ereignisses das narrationsorganisierende Zentrum, bei Quasthoff der vom Sprecher relevante Planbruch.

Eine etwas anders akzentuierte Reinterpretation des Modells von Labov & Waletzky wurde von Ehlich (1983) unternommen; im Gegensatz zu Quasthoff folgt er der Annahme der Normalform, bildet die von Labov & Waletzky identifizierten Erzählpassagen aber nicht auf das Erzählereignis oder subjektive Relevanzsetzungen ab, sondern auf das sprecher-hörerseitige Verständigungshandeln. Die Orientierung

dient Ehlich zufolge als Sequenz, innerhalb derer der Sprecher hinreichendes Wissen auf den Hörer überträgt, die Entfaltung der Handlungskomplikation dient dem zentralen Zweck des Erzählens, dem „Herstellen einer gemeinsamen Welt“ (Ehlich 1983: 139) mit dem Hörer, weshalb hier auch ein verbaler Umschlag vom Referieren zum Inszenieren erfolgt (s. u.). Die evaluativen Passagen werden Ehlich zufolge zusammen mit dem Hörer vorgenommen, der seinerseits bei der Abwicklung der Erzählung keine passive Rezipientenrolle einnimmt, sondern mit spezifischen Mitteln (s. u.) „sozialistische Partizipation“ (ebd.: 141) zum Ausdruck bringt.

Während die Reanalyse des Modells von Labov & Waletzky durch Ehlich grundsätzlich der Idee eines Strukturmodells verpflichtet bleibt, schlägt Ohlhus (2014) einen theoretischen Rahmen für die Analyse von Erzählungen vor, in dem die Idee einer Ablaufstruktur insgesamt aufgegeben und durch die Annahme von Dimensionen des Erzählens ersetzt wird. Unter Bezugnahme auf Ochs & Capps (2001) geht er von fünf solchen Dimensionen aus, die in jedem Erzählprozess, aber auch in der Erzählentwicklung in spezifischer Weise zusammenwirken: *tellability* (Erzählwürdigkeit), *linearity* (chronologische/kausale Ordnung der erzählten Ereignisse), *tellership* (Beteiligungsstruktur von Sprecher und Hörer am Erzählprozess), *embeddedness* (Eingebundenheit in eine kommunikative Situation) und *moral stance* (der moralische Standpunkt).

Mit den Modellen von Ehlich und Ohlhus liegen interaktionsorientierte Konzeptualisierungen des Erzählens vor. Bei Ehlich ist das narrationsorganisierende Zentrum der Hörer, bei Ohlhus das Zusammenwirken der genannten Dimensionen, von denen insbesondere *tellership* und *embeddedness* auf die konstitutive Rolle der kommunikativen Konstellation, in die das Erzählen jeweils eingebettet ist, verweisen.

Mit der Dimension der *embeddedness* ist zugleich ein zentraler forschungskritischer Hinweis sowohl auf die Entwicklung von Erzähltheorien als auch auf die Untersuchung des Erzählerwerbs verknüpft, der in der folgenden Darstellung jeweils mitreflektiert wird:

[W]eil jedes Erzählen unter bestimmten Umständen stattfindet und sich diese Umstände grundlegend auf die Struktur des Erzählens auswirken, so muss eine entsprechende Wirkung auch und gerade für solche Erzählungen angenommen werden, die in standardisierten Erhebungen zu wissenschaftlichen Zwecken elizitiert werden und als empirische Basis von Kompetenzmodellen dienen. (Ohlhus 2014: 46)

Der Autor bezeichnet die Erzählungen, die in artifiziellen Settings erhoben werden, in Anlehnung an Quasthoff (1980: 26) als „Erzählen im Treibhaus“ (Ohlhus 2014: 32).

## 2.1 Sprachliche Mittel des mündlichen Erzählens

Die Analyse und Interpretation der sprachlichen Mittel des mündlichen Erzählens ist jeweils abhängig von der zugrundegelegten Erzähltheorie. Die folgende Darstellung orientiert sich am interaktionsorientierten Paradigma und rekonstruiert die sprachlichen Mittel des Erzählens auf der Basis ihrer Leistung bei der Hörerinvolvierung (s. o.).

In unterschiedlichen Forschungsarbeiten wurde gezeigt, dass nicht nur die Erhebungssituation, sondern auch die Art des Ereignisses und die Bedeutung, die es für den Erzählenden hat, die Oberfläche mitstrukturiert (Eisenmann 1995; Bredel 1999) – bis hin dazu, dass das Skandalon bei biographisch besonders belastenden Ereignissen seine eigene Verbalisierung verhindert (Eisenmann 1995).

Sucht man nach besonders typischen Alltagserzählungen, an denen sich auch die prototypischen sprachlichen Mittel in besonders ausgeprägter Form zeigen, sind solche geeignet, die Rehbein (1980) als Erzählungen „merkwürdiger Begebenheiten“ charakterisiert hat und die er von biographiesensitiven Sieges- und Leidensgeschichten abgrenzt, bei denen es immer auch um über die narrative Episode hinausweisende Bearbeitungen von Selbst- und Fremdentwürfen geht. Die Kernstruktur des alltäglichen Erzählens und insbesondere die zentralen sprachlichen Mittel sind an Erzählungen „merkwürdiger Begebenheiten“ am besten zu beobachten. Der folgende Ausschnitt stammt aus einer solchen Erzählung. Es geht um einen Vorfall während eines Abendspaziergangs, bei dem die Protagonistin (zugleich die Erzählerin) mit ihrem Hund vor einer Kneipe über einen Betrunkenen fällt. Besorgt über den Zustand des Mannes holt sie in der Kneipe Hilfe. Als die Protagonistin mit dem (ebenfalls betrunkenen) Helfer an den Ort des Geschehens kommt, ist der Betrunkene verschwunden. Am Ende sieht sie ihn in einem nahegelegenen Park in die Büsche urinieren. Die Erzählung ist in einer vergleichsweise natürlichen Situation entstanden: Die Gesprächsbeteiligten ließen das Band für einen anderen Zweck laufen; die Erzählung ist ein Nebenprodukt. Der Treibhauseffekt (s. o.) sollte deshalb weniger stark durchschlagen als in Erzählungen, die zu Forschungszwecken in artifiziellen Settings erhoben wurden.

Am folgenden Erzählausschnitt sollen typische sprachliche Mittel des Erzählens rekonstruiert werden:

- S:           Der war da aus dem Laden rausgekommen,  
              soooo'n Schrank [hebt die Hände über den  
              Kopf]
- H:           krass
- S:           Lucky total aufgeregt, bellt den Typ an
- H:           oh Scheiße
- S:           nee, der so, voll betrunken, fällt über mein  
              Hund, eiert so rum und landet voll auf'm

Bauch - wumm (3) Also Lucky will sich über  
den hermachen

H: Oh Gott [Hält die Hände vors Gesicht]

Mit dem Präsens (*bellt den Typ an, fällt über mein Hund, eiert rum ...*), das insgesamt als Leittempus für die Verbalisierung des Erzählenswerten gelten kann, etabliert die Erzählerin eine Bühne im gemeinsamen Wahrnehmungsraum von Sprecher und Hörer, auf der sich das Ereignis gewissermaßen noch einmal abspielt. Durch verknappte, telegrammstilartige Äußerungen (*Lucky total aufgeregt, der so*) depotenziert die Erzählerin ihre Rolle als Erzählerin und lässt die Figuren sprechen und agieren. Mit Onomatopoesien (*wumm*) werden die Ereignisse performativ zur Aufführung gebracht. Mimische/gestische Mittel, teils ikonisch (hebt die Hände über den Kopf als Andeutung der Größe des Betrunkenen) und spezifische intonatorische Mittel (*sooo 'n Schrank*, Pausen) holen die erzählte Episode auch körperlich in den Diskursraum.

Die Hörerin ihrerseits unterstützt die Erzählerin mit eigenen Mitteln: Auffallend sind hier mitfabulierende und evaluierende Passagen (*krass, oh Scheiße, oh Gott*) sowie evaluierende Gesten (Hält die Hände vors Gesicht), die die ‚solidarische Partizipation‘ der Hörerin zum Ausdruck bringen.

Nach dem Erzählen beginnt charakteristischer Weise eine Sequenz, in der Sprecher und Hörer das Erlebte gemeinsam, im Sinne des Erzählers, evaluativ bearbeiten. In der vorliegenden Erzählung ergreift die Hörerin nach der Erzählung das Wort *Kann man nur froh sein, wenn man nicht so endet* und übernimmt mit *Noch 'n Bier?* die Coda.

Typisch für das alltägliche Erzählen sind neben diesen hier beobachteten Mitteln: die direkte statt indirekte oder berichtete Rede, die ohne oder mit verkürzter Inquit-Formel realisiert wird (*Ich so: „Bitte kommse mit, da liegt einer.“*); der Redezug selbst wird typischerweise an den Duktus des zitierten Sprechers angepasst (Intonation, Code). Typisch sind außerdem Inflektive (*Lucky so knurrt*), mit dem die Ereignisse, statt auf sie zu referieren (etwa *Lucky knurrt*) auf die Bühne gebracht werden. Hörerseitig sind neben den hier beobachteten Passagen Interjektionen typisch, die den Sprecher in spezifischer Weise lenken (Ehlich 1986), den Erzählprozess damit simultan zu seiner Abwicklung unterstützen und während des Erzählens solidarische Partizipation markieren.

Die genannten sprachlichen Mittel, mit denen der Sprecher den Hörer in das Ereignis involviert, rücken die Alltagserzählung in die Nähe dessen, was Martinez & Scheffel (2002) den „dramatischen Modus“ genannt haben: Der Erzähler tritt hinter die Figuren zurück; er inszeniert das Ereignis vor den Augen des Hörers, der während des Erzählens sehen und fühlen soll, was der Erzähler während des Erlebens gesehen und gefühlt hat. So gleicht die „Normalform“ des Erzählens nach Labov & Waletzky mit den Positionen Orientierung, Handlungskomplikation, Resultat (s. o.) dann auch eher dem Aufbau eines klassischen Dramas (Exposition, Höhepunkt, Lösung) als dem sehr viel flexibleren Aufbau von literarischen Erzählungen. Und nicht zufällig orientieren sich wichtige Erzählförderprogramme für den Elementarbereich am Rollenspiel

(DO-FINE (Quasthoff et al. 2011), Flensburger Förderkonzept (Schmidt 2014)) bzw. explizit an der Theaterpädagogik (vgl. Paris & Paris 2012).

Führt man diese Argumentation weiter, ist das Charakteristische an „ausgebauten“ Alltags Erzählungen also genau die Reduktion sprachlicher Komplexität zugunsten der dramatischen Ereignisinszenierung. Damit verbietet sich auch die Erwartung an eine Erwerbslogik, in der in einfacher Weise von einer Komplexitätssteigerung ausgegangen wird. Möglicherweise ist in der Ontogenese sogar mit spezifischen, funktionalen Formen des Komplexitätsabbaus zu rechnen, dies mindestens dann, wenn man das Erzählen in seiner spontanen, alltäglichen Form beobachtet und nicht in experimentell erhobenen Daten.

## 2.2 Der Erwerb des mündlichen Erzählens

Die Untersuchungen zum Erzählerwerb sind stärker noch als die Untersuchungen zum Erzählen mit dem forschungslogischen Problem belastet, das oben mit Ohlhus „Erzählen im Treibhaus“ genannt wurde (vgl. hierzu auch Guckelsberger 2008: 113 f.). Die empirische Grundlage bilden meist experimentell erhobene Erzählungen, bei denen – zur besseren Vergleichbarkeit – der Erzählanlass jeweils konstant gehalten wird. Weil sowohl der Erzählanlass (Becker 2001) als auch die *embeddedness* (Ohlhus 2014) konstitutive Parameter des Erzählprozesses sind, sind mit den experimentellen Designs jeweils forschungsinduzierte Ausprägungen des Erzählens und weniger die alltägliche Erzählpraxis erfasst.

Die Forschungsanlagen der vorliegenden Erwerbsstudien unterscheiden sich freilich danach, wie weit sie das letztlich unvermeidliche Beobachterparadox (Labov 1978) wahrnehmen und bearbeiten. In der Tradition der textorientierten Konzepte, in denen weder der Erzählanlass noch die kommunikative Konstellation, in die eine Erzählung eingebettet ist, als konstitutiv für die Erzähl(erwerbs)theorie gelten, kommen stark standardisierte Erzählanlässe und stark standardisierte kommunikative Settings zum Einsatz. Exemplarisch dafür steht die Studie von Boueke et al. (1995): Zur besseren Vergleichbarkeit der Erzählkompetenzen in unterschiedlichen Erwerbsjahren wählen sie als Erzählanlass Bildergeschichten; die Erzählsituation wurde so strukturiert, dass der Hörer möglichst wenig interveniert. Ermittelt werden sollte, was das Kind bereits ohne Unterstützung zu leisten vermag.

Die in dieser Studie ermittelten Phasenbegriffe für eine fortschreitende Ausdifferenzierung des kindlichen Erzählens: *isoliert* (subjektive Auswahl von Teilereignissen), *linear* (chronologische Abarbeitung des Ereignisses), *strukturiert* (Herausarbeitung des Höhepunktes) und *narrativ strukturiert* (subjektive Markierung) sind zusammen mit den jeweils dazugehörenden Strategien: *enumerativ*, *sequenzierend*, *kontrastierend* und *involvierend* fest in das terminologisch-begriffliche Repertoire der Sprachdidaktik eingegangen (kritisch dazu Augst et al. 2007 sowie Andresen 2013). Wie aber bereits Becker (2001) nachgewiesen hat, ist das Erzählen von Bildergeschichten nicht geeignet, generalisierungsfähige Aussagen über die Erzählentwicklung zu machen.

Eine bereits im Versuchsaufbau von der Arbeit von Boueke et al. grundverschiedene Untersuchung zum Erzählerwerb, die der interaktionsorientierten Theoriefamilie zuzurechnen ist, liegt mit Hausendorf & Quasthoff (1996) vor. Das Autorenteam inszenierte ein Ereignis, das verschiedenen daran nicht beteiligten Hörern erzählt werden sollte. Dabei waren die (professionellen) Hörer explizit aufgefordert, die Erzählaktivitäten der Kinder anzustoßen und zu unterstützen.

Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Rekonstruktion der Rollenverteilung zwischen Sprecher und Hörer bei der Abwicklung der Erzählungen. Dafür nehmen Hausendorf & Quasthoff verschiedene „Jobs“ an, die von den Interaktionsbeteiligten auszufüllen sind: *Darstellung von Inhalts- und/oder Formrelevanz, Thematisieren, Elaborieren/Dramatisieren, Abschließen, Überleiten*.

Ein wichtiges Ergebnis der Studie von Hausendorf & Quasthoff ist, dass die Kinder im Erwerbsverlauf zum einen immer mehr Jobs ohne Unterstützung der (erwachsenen) Hörer ausführen und dass sie im Erwerbsverlauf unterschiedlich stark auf die Zugzwänge reagieren, die von denjenigen hörerseitigen Aktivitäten ausgehen, die zum (Weiter-)Erzählen auffordern. Diese Beobachtungen erlauben auch eine alternative Modellierung des Motors für den Erzählerwerb: In textorientierten Ansätzen muss die allgemeine sprachliche und kognitive Entwicklung sowie das eigene Insuffizienzerleben als Motor für die Erzählentwicklung angenommen werden (vgl. Boueke et al. 1995). Folgt man Hausendorf & Quasthoff ist der entscheidende Motor für die Erzählentwicklung die interaktive Stützaktivität von kompetenten Anderen.

In diesem Sinne schlägt Quasthoff (2011) in Anlehnung an das Modell des Language Acquisition Support System (LASS) von Jerome Bruner (1983) ein Entwicklungsmodell vor, das sie als *DASS (Discourse Acquisition Support System)* bezeichnet (vgl. hierzu bereits Hausendorf & Quasthoff 1996). Wesentlich geht es darum, dass dem Kind in der laufenden Interaktion Unterstützungen zur Abwicklung des Erzählens angeboten werden. Die erzählrelevanten diskursiven Einheiten werden gemeinsam hergestellt (s. a. Quasthoff, Ohlhus & Stude 2005: 10).

Die folgende Sequenz aus Ohlhus (2011: 236) zeigt ein typisches Szenario für dieses Unterstützungssystem bei der Abwicklung einer Alltagserzählung (Ti = kindliche Erzählerin, 1. Klasse; E = Erwachsener/Bezugsperson):

- Ti:           aber mein KÜcki ist schon mal AUSgebrochen,  
              (.) und der HAT dann der hat dann e mal ein  
              BRÖTchen [...], = hat er sich das in den  
              Käfig mit reingenommen;  
E:           und wer IST dein Kucki?  
Ti:           ein GANZ schlImmes kleInes  
              mEErschweinchen; (-)  
E:           ein GANZ schlImmes kleInes  
              meerschweinchen, (.) ((lacht)) und der ist  
              AUSgebrochen? (-)  
Ti:           JA; (-)