

Sandig, B. (1979): Erzählen - Vorschläge für eine Lehreinheit in Klasse 6 auf erzähltheoretischer Grundlage. In: Linguistik und Didaktik Heft 39 (171 - 190)

Schmidt, S.J. (1976): Texttheorie. München

Schulte-Umberg, V./Willimzig, U. (1980): Vor einer Unterrichtseinheit "Erzählen": ratlos? In: DU 2/1980 (55 - 65)

Wagner, K. R. (1981a): Wieviel sprechen Kinder täglich? In: Wirkendes Wort 31. Jg. (17 - 28)

-, (1981b): Analyse des Sprachstandes von Schülern. In: Zabel, H. (Hg.): Studienbuch: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Paderborn (148 - 159)

-, (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. In: Wirkendes Wort 36. Jg. (142 - 165)

Wagner, K.R./Altmann, G./Köhler, R. (1987): Zum Gesamtwortschatz der Kinder. In: Wagner, K.R. (Hg.): Wortschatz-Erwerb (128 - 142) Bern

Ludger Hoffmann

Zur Bestimmung von Erzählfähigkeit Am Beispiel zweitsprachlichen Erzählens

1. Methodische Vorüberlegungen

Fähigkeitsaussagen haben ihre Problematik. Fähigkeiten sind nicht unmittelbar zu beobachten, was Empiristen Schwierigkeiten macht; sie können nur nach bestimmten Kriterien erschlossen werden, die in der Wissenschaft oft willkürlich festgelegt sind (einmal gilt meist als keinmal, drei bis fünf Vorkommen bilden das Minimum). Anders als in der Wissenschaft wird im Alltag Handelnden bis auf weiteres Kontrollmöglichkeit und damit Fähigkeit unterstellt; wer anderes behauptet, hat die Beweislast. Nun stellt sich das Problem im Alltag meist retrospektiv, nämlich wenn inkriminierte Handlungen zu verteidigen sind. Der Wissenschaftler stellt einen Zusammenhang zwischen individuellem Entwicklungsstand und allgemeinen Entwicklungsverläufen her und möchte zu Prognosen kommen. Seine Extrapolationen gewinnen an Plausibilität mit der Zahl beobachteter Fähigkeits-Aktualisierungen, denn Zufall oder Außensteuerung sollen möglichst ausgeschlossen werden. Das Konzept der Fähigkeit umfaßt notwendig Tun-Können wie Unterlassen-Können, vorausgesetzt die Eingangsbedingungen für eine Handlung sind zu unterstellen. Umgekehrt ist von offenkundigen Fehlschlägen nicht zwingend auf mangelnde Fähigkeit zu schließen. Eine mehr oder minder kleine Fehlerrate gestehen wir zu: Bei einfachen Handlungen tendiert sie gegen Null, bei komplexen und nicht-alltäglichen liegt sie höher. Wir müssen auch in der Wissenschaft den Schwierigkeitsgrad in die Fähigkeitsbestimmung eingehen lassen, was die Sache nicht leichter macht. Schließlich ist zu berücksichtigen, daß auch Lernprozesse über Versuche, Teilrealisierungen oder fehlerhafte Ausführungen laufen.

Fazit: Auf Scheitern kann man wie auf einmaligen Erfolg nur bedingt Fähigkeitsaussagen fundieren, solange zusätzliche Daten nicht vorliegen. Das macht punktuelle Tests sehr unsicher. Zur Illustration:

	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
Fall 1	R	F	F	F
Fall 2	R	R	R	R
Fall 3	F	F	F	F
Fall 4	F	R	R	R
Fall 5	R	F	R	F

Legende: R = Realisierung, F = Fehlschlag

Nimmt man Test 1 als punktuellen Test, so wäre nur in den Fällen 2 und 3 eine Generalisierung korrekt gewesen. Ein anderes Problem besteht darin, daß die situativen Bedingungen von Tests selten den Bedingungen entsprechen, unter denen die untersuchten Fähigkeiten normalerweise realisiert werden. So gibt es stets eine Vielzahl guter Gründe, warum Testpersonen ein erwartetes Verhalten nicht gezeigt haben: andere Situationseinschätzung, mangelnde Motivation oder Ernsthaftigkeit, unzulängliche Simulation von Eingangsbedingungen etc. Genau genommen erlaubt ein Test-Interview bestenfalls einen Schluß auf die Fähigkeit zur Bewältigung von Test-Interviews, die man diskursanalytisch aber durchaus genau zu analysieren hätte. Denkt man daran, welche Anstrengungen und Tricks aufgewendet worden sind, um die Schwierigkeiten von Test-Situationen zu mildern (ausschließen könnte man sie nur, machte man die Testpersonen bewußtlos), so fragt man sich, warum nicht gleich auf authentische Kommunikation zurückgegriffen wurde. 'Authentisch' heißt: Interaktionen, die auch ohne Beobachtung abgelaufen wären. Auch hier gibt es ernsthafte Probleme wie das Labovsche "Beobachterparadoxon", nicht aber die grundsätzlichen Beschränkungen jeder Art von Simulation. Im übrigen ist bekannt, daß quantitativen Untersuchungen qualitative Vorentscheidungen zugrunde liegen, die dort, wo sie nicht reflektiert werden, allen statistischen Aufwand sinnlos machen. Nicht deskriptive Statistik auf solider kategorialer Grundlage ist das Problem, sondern jede qualitativ - argumentativ nicht abgesicherte Inferenz. Zählen vermag Denken nicht zu ersetzen.

2. Zur Bestimmung von Erzählfähigkeit auf der Grundlage authentischen Erzählens

Authentizität gewinnen heißt: Sich einen Zugang zur Wirklichkeit zu verschaffen,

der auf möglichst viele Reduktionen verzichtet. Die Wirklichkeit sprachlichen Handelns umfaßt nicht bloß das in der Situation physisch und perzeptiv Präsenze, sondern mindestens auch die rekonstruierbaren mentalen Prozesse, das Wissen, die Erwartungen und Einschätzungen der Aktanten. Es ist dann ausgeschlossen, beim Produkt - der Erzählung bzw. ihrer Struktur - stehen zu bleiben, sondern Untersuchungsgegenstand ist das mental-interaktionale Wechselspiel zwischen Sprechern und Hörern. Ein Erzählprozeß ist nicht qua Produkt gelungen, sondern letztlich im Nachvollzug des Hörers. Ist der Schluß auf solchen Nachvollzug empirisch gut gesichert, kann angesichts der Komplexität des Erzählens der Zufall weitgehend ausgeschlossen werden. Wer sich in dieser Weise der Wirklichkeit stellt, muß sie allerdings in ihrer Stratifizierung nehmen, etwa auch in der Variationsbreite sprachlichen Handelns oder seiner institutionellen Diversifizierung. Man wird selbst bei breiter Anlage (etwa über verschiedene Institutionen oder Diskurstypen) nicht darauf verzichten können, konstante und variable Elemente des Erzählens zu isolieren, um zu Generalisierungen hinsichtlich der Erzählfähigkeit zu kommen. Eine gut begründete Elementarisierung erlaubt dann auch eine differenzierte Untersuchung. Ein wissenschaftlicher Standard ist nicht schon durch Quantifizierung, großes Sample oder raffinierte Statistik gewährleistet; Grundvoraussetzung bleibt ein begrifflich sorgfältiges, qualitativ hinreichendes Erfassen des Gegenstands 'sprachlichen Handeln' in seiner Komplexität. Aufwand an dieser Stelle zahlt sich auch dann aus, wenn man zu weiterreichenden Verallgemeinerungen kommen will. Das nicht zu unterschätzende Ausmaß an gelingender Verständigung innerhalb einer Lebensform läßt die Aufgabe der Generalisierung nicht unlösbar erscheinen. Je mehr Gemeinsamkeit im sprachlichen Wissen zu unterstellen ist, desto geringer die Anzahl der Fälle, die man untersuchen muß.

Eine Elementarisierung setzt eine Theorie des Gegenstands voraus. Eine pragmatische Theorie des Erzählens kann hier nicht entfaltet werden; ich verweise dazu auf andere Arbeiten (z.B. Hoffmann 1984a; Ehlich 1983; Quasthoff 1980; Rehbein 1984). Die Elementarisierung, die ich vorschlage, ist empirisch entwickelt, wird aber hier der Übersichtlichkeit halber zunächst im Zusammenhang vorgestellt und dann durch Konfrontation mit Sprachdaten ihrem (Diagnose-) Zweck entsprechend verdeutlicht (Abschn. 4). Eventuell notwendige Erweiterungen scheinen unproblematisch möglich. Ich gebe die Elementarisierung zunächst in Gestalt einer Liste von kommunikativen Aufgaben, die ein Erzähler zur Steuerung von Hörern erbringen muß.

Elementare kommunikative Aufgaben des Erzählers:

A1. Kommunikative Einbettung des Erzählens

- 1.0 Einschaltung des Erzählens in eine laufende Interaktion
- 1.1 Allgemeine Situationseinschätzung hinsichtlich Platzierung einer Erzählung
- 1.2 Spezifische Einschätzung von Hörer-Wissen und Hörer-Interesse an bestimmten Ereignissen/Handlungsabläufen, die im Wissen des Sprechers abgelagert sind
- 1.3 Prospektives mentales Arrangement von Wissensbeständen über bestimmte Ereignisse in der Form einer Geschichte
- 1.4 Einleitung und Überleitung zum Erzählprozeß (Ankündigung etc.)

B. Etablierung und Füllung eines szenischen Vorstellungsraumes

2.0 Aktanten:

- 2.1 Selektion, Einführung und Fokussierung von Aktanten
- 2.2 Kontinuierliche, Identifizierung sichernde Referenz auf die Aktanten
- 2.3 Angaben erzähltreuanter Eigenschaften und (äußer/innerer) Zustände der Aktanten sowie möglicher Veränderungen

3.0 Gegenstände:

- 3.1 Selektion, Einführung und Fokussierung erzähltreuanter Gegenstände (Objekte, Handlungsinstrumente etc.)
- 3.2 Kontinuierliche Referenz auf relevante Gegenstände
- 3.3 Angabe erzähltreuanter Eigenschaften, Zustände oder Veränderungen der Gegenstände

4.0 Orte:

- 4.1 Selektion, Einführung und Fokussierung lokaler Orientierungspunkte (Schauplätze)
- 4.2 Kontinuierliche Referenz auf Schauplätze
- 4.3 Angabe relevanter Ortseigenschaften

5.0 Zeiten:

- 5.1 Selektion, Einführung und Fokussierung zeitlicher Orientierungspunkte und Räume
- 5.2 Kontinuierliche Referenz auf Zeitpunkte im Rahmen zeitlicher Abfolgen
- 5.3 Angabe veränderter Zeitperspektiven (Sprung, Iteration, Dehnung etc.)

6.0 Handlungen:

- 6.1 Selektion von Ebenen der Handlungsbeschreibung
- 6.2 Ebenenspezifische Beschreibung einzelner Handlungen
- 6.3 Etablierung eines Beziehungsnetzes zwischen den Handlungen (lineare Abfolge, Zusammenhang in Mustern, Schleifen etc.)
- 6.4 Angaben zu relevanten Handlungsumständen und Realisierungsweisen
- 6.5 Darstellung relevanter Handlungsergebnisse und Folgen
- 6.6 Hervorhebung und szenische Vergegenwärtigung von Relevanzpunkten im Handlungsablauf
- 6.7 Verknüpfung der Handlungsabfolge mit relevanten äußeren Ereignissen

7.0 Relationierungen im Ablauf der Handlungen/Ereignisse

- 7.1 Zuordnungen zwischen Handlungen und Aktanten
- 7.2 Zuordnungen zwischen Handlungen und Gegenständen (als Objekt, Instrument etc.)
- 7.3 Angaben relevanter innerer Zustände und Handlungsmodalitäten (Zielorientierung, Bedürfnis, Absicht etc.)
- 7.4 Zuordnungen zwischen Aktanten und Orten
- 7.5 Zuordnungen zwischen Gegenständen und Orten
- 7.6 Zuordnungen zwischen Aktanten/Gegenständen
- 7.7 Zuordnungen zwischen Handlungen, Orts- und Zeitbestimmungen

8.0 Bewertungen:

- 8.1 Bewertungen der Geschichte
- 8.2 Bewertungen einzelner Handlungen, Handlungsabfolgen oder Ereignisse
- 8.3 Bewertungen von Aktanten

A2. Kommunikative Einbettung

- 9.0 Kontinuierliche Kontrolle der Rezeption von Geschichte und Bewertung (mit ggf. Problembearbeitungen durch Reparaturen etc.)

10. Abschluß, Folgeinteraktion/Überleitung in andere Handlungsmuster

Eine Elementarisierung dieser Art greift Momente des Erzählprozesses heraus, um sie einer Einzeluntersuchung zugänglich zu machen. Dabei ist die Dynamik des gesamten Vorgangs im Blick zu halten und in folgenden Arbeitsschritten

auch praktisch wiederherzustellen. Nur unter Berücksichtigung des Ganzen, das mehr ist als die Summe der Teile, sind Aussagen über Erzählfähigkeit möglich. Dazu müssen dann auch die Hörer-Reaktionen systematisch einbezogen werden; schließlich erbringen Hörer Steuerungsleistungen, die den Gesamttablauf mit bestimmen.

3. Lehr-/Lerndiskurse - Lernmodus im Diskurs

Fähigkeiten sind nicht statisch, sie ändern sich durch Realisierungen, können verkümmern durch fehlende Anwendung. Man kann somit nicht einfach trennen zwischen 'normalem sprachlichen Handeln' und Lernprozessen. Es gibt aber Formen des Diskurses, deren Zweckbestimmung das Lernen der in ihnen durchlaufenen Handlungsmuster einschließt, in denen ein Lerner in ein Muster eingeführt oder eingeübt wird. Der Anteil dieser Art des Lernens am Spracherwerb ist bislang leider nicht ausreichend erforscht (vgl. Hoffmann 1984b), da noch immer eine auf das lernende Individuum verengte Perspektive dominiert.

Charakteristisch gerade für außerschulische Lehr-/Lerndiskurse ist der stetige Wechsel zwischen Realisierungs- und Lernmodus. Wir finden aber auch in anderen Diskursen mit ungleicher Verteilung von Fähigkeiten Übergänge zum Lernmodus. Die Realisierung steht mitunter so im Zentrum, daß der Lernmodus unbemerkt bleibt. Jedes Realisierungsproblem, das auf mangelnde Fähigkeit zurückzuführen ist, kann zum Umschalten auf den Lernmodus führen, der zeitweilig den Musterablauf suspendiert zugunsten einer Instruktion, eines Bearbeitungsmusters etc. (vgl. Hoffmann 1986; zu "supportiven Mustern" ferner Wagner 1983). Damit ist zugleich deutlich, daß ein vom Hörer erwartetes Element fehlt, so daß dessen mentaler Nachvollzug des Sprecherplans (hier: Erzählplan) gestört und folglich reparaturbedürftig ist (zum Konzept 'Sprecherplan' vgl. Rehbein 1978; zum 'Erzählplan' vgl. Wagner 1978: S. 72f.). Insbesondere kommt hier das sprachliche "Muster-Wissen" (Ehlich/Rehbein 1979) ins Spiel, mit dessen Hilfe Defizite markiert und durch den Hörer oder kooperativ bearbeitet werden können. Eine erfolgreiche Bearbeitung ermöglicht nicht nur den Abschluß des ursprünglichen Musters, sondern u.U. auch eine Erweiterung des Muster-Wissens beim Sprecher und einen Transfer auf künftige Muster-Realisierungen. In jedem Fall sind die Hörer-Reaktionen und eventuelle Selbst-Korrekturen des Sprechers kritisch für die Bestimmung von Fähigkeiten. Fehlen solche Reaktionen, so heißt

das nicht, daß alles in Ordnung ist: Nicht jeder Defekt wird bearbeitet. Er kann als zu groß und nicht reparierbar erscheinen oder als zu klein, um extern bearbeitet zu werden; die Bearbeitung kann zeitweise oder bis zum vorläufigen Muster-Abschluß aufgeschoben werden. Interne, parallele Hörer-Bearbeitung mag zum Erfolg führen. Manches schließlich bleibt unbemerkt. Daß diese Fälle einer Systematik - auf die hier nicht einzugehen ist (vgl. aber Hoffmann 1986) - unterliegen, ist klar seit den ersten Untersuchungen der Konversationsanalyse. Authentische Lehr-/Lerndiskurse und Übergänge in den Lernmodus bieten sich also an, um zu Fähigkeitsaussagen zu kommen, was nicht heißt, daß man sich darauf beschränken sollte.

4. Eine Fallstudie

Im folgenden diskutiere ich exemplarisch Erzählungen eines neunjährigen türkischen Mädchens ("Neriman"). Solche Vergleiche mehr oder weniger gelungener Erzählungen sind erforderlich, weil in einem Einzelfall kaum alle elementaren Komponenten verwirklicht sind und die Anforderungen im Detail je nach Komplexität der Geschichte variieren. Erzählfähigkeit ist also nicht am Einzelbeispiel als Konstante herauszuarbeiten, sondern relativ zu dem, was die jeweilige Geschichte für ein gelingendes Erzählen voraussetzt. Singulärer Erfolg oder Mißerfolg besagt somit noch nicht alles, die Art der Bewältigung unterschiedlicher Geschichten-Anforderungen ist hingegen sehr aufschlußreich.

Die Aufnahmen wurden von einer mit dem Mädchen auch aufgrund verwandtschaftlicher Beziehungen vertrauten Studentin ("Doris") gemacht, die auch die Gesprächspartnerin ist. Zweifellos läßt sich auch unter solchen, vergleichsweise guten Bedingungen der Einfluß des Cassettenrecorders nicht leugnen; gleichwohl liegt viel Material aus alltäglichen Situationen vor, das recht 'natürlich' erscheint. Das Mädchen ist unter den Bedingungen eines sequentiellen Zweitspracherwerbs aufgewachsen. Zuhause wird türkisch gesprochen, in der Schule deutsch. Im Vorschulalter hielt sie sich für zwei Jahre in der Türkei auf. Die Gespräche zwischen Doris und Neriman enthalten zahlreiche Narrationen unterschiedlichen Typs: von einfachen narrativen Assertionen bis zu ausgebauten Erzählungen. Eine Untersuchung der Erzählfähigkeit im Deutschen sagt nichts aus über das Türkische, eine parallele Untersuchung wäre sehr wichtig, konnte aber nicht durchgeführt werden. In den vorliegenden Daten finden sich Lehr-/Lerndis-

Σ78772.6610

gangs rekonstruiert werden. Die Fähigkeit zur Überleitung (1.4) setzt einen Erzählplan schon voraus, der in Form einer Raffung der Geschichte (abstract), als thematische Ankündigung (Titel) oder Anknüpfung an zuvor besprochene oder bekannte Personen - kondensiert also - gegeben werden kann. Möglich ist - wie im Beispiel (517f.) - eine vorgreifende Bewertung, die dann durch die Erzählung zu stützen ist (vgl. die Begründungsfrage in 518), die eine Hörer-Relevanzübernahme indiziert). Das Erzählvorhaben kann auch unmittelbar benannt oder das entsprechende Hörer-Wissen ('Weißt du schon ...') befragt werden.

Im Beispiel wählt Neriman die Anknüpfung an Personen, die in der Rede zuvor und damit im Hörer-Wissen schon eingeführt sind über die Kette:

meine Mutter: hat eine größere Schwester: hat ein großes Mädchen
(Tochter): --- der kleinere Bruder

Damit ist die abzuwickelnde Geschichte in diesem Zusammenhang schon lizenziert; zugleich ist einer der im Vordergrund stehenden Aktanten bereits eingeführt (2.1), auf ihn kann fortlaufend verwiesen werden. Die Verweiskette im Sinne von 2.2 ist:

der (517), der Sohn von der Tante (520f.), Kopf (partitive Referenz) (522), er (525), der (529).

Hingegen ist der Antagonist erst im Erzählanfang einzuführen (2.1), der unbestimmte Artikel dient der Eröffnung einer entsprechenden Adresse im Hörer-Wissen. Es ergibt sich als Verweiskette:

den (517), der Mann (518), der Mann (519), der (520), der Mann (521f.), der (526), (der Mann) vom Geschäft (528f.).

Nun soll die Elementarisierung nicht nahelegen, die jeweilige Referenz sei nur nominal gegeben. Prinzipiell - und gerade im Fall von Unklarheiten der Identifizierung - spielt natürlich auch die verbal gegebene Logik des Ablaufs der Geschichte eine Rolle. Ferner ist für das, was Ehlich (1979) 'anaphorische' versus 'deiktische Prozedur' genannt hat, auch die Linearität wichtig: Der Hörer behält dementsprechend den Fokus auf der zuletzt eingeführten Person, wenn er nicht anders orientiert wird. Man versteht in 517 das deiktische "der" so, daß der "kleinere Bruder" oder "den" so, daß "ein Mann" fokussiert ist. ("ein" ist wohl auch aufgrund umgangssprachlicher Lautregularitäten akkusativisch zu lesen.) Dadurch ergibt sich ein in der lokalen Verarbeitung zunächst nicht offenes Problem in 518: "der Mann" wird referentiell mit dem folgenden "der" verketten, an das dann "der Mann" in 519 anschließt. Bei der direkten Rede kommt

nun ein nicht nur für das Erzählen wichtiges Moment ins Spiel: das Wissen über Normalabläufe im Muster KAUFEN. "Das is nich mehr hier" ist Standardantwort eines Verkäufers, wenn der begehrte Artikel nicht vorrätig ist. Der das sagt, kann also nicht der sein, der "zum Laden gegangen" ist, der Kunde. Folglich gehört das "der" in 518 retrospektiv zur Verweiskette "kleinerer Bruder" und ist "der Mann" ein abgebrochener Ansatz; der Abbruch ist aber intonatorisch nicht markiert. Der substituierende Rückgriff mag dem Analysierenden leicht fallen; solche Bearbeitung ist aber schwierig für die aktuelle Bearbeitung des Hörers, zumal wenn sie parallel läuft zur weiteren Erzählung. Wenn das Problem gelöst ist, ist die referentielle Fortsetzung möglich. Das Wissen über normale Abläufe sagt dann dem Hörer, daß es der Kopf des Jungen, nicht des Mannes ist, auf den der Stein trifft (522f.) und "er" es ist, der daraufhin weint (525). Das prinzipiell mehrdeutige "der" in 526 ordnet sich entsprechend ein, wenn man davon ausgeht, daß der Verursacher für den Schaden haftbar gemacht wird.

Das beim Hörer faktisch induzierte Verstehensproblem zeigt sich in externer, nachträglicher Bearbeitung in F. 526ff., die in einer Verstehensfrage (528) mündet. Sie indiziert die Verwendungsmöglichkeiten von 'Mann', zu denen eben auch die relationale ('Mann von X') gehört. Da die Einführung des Bruders über das Verwandtschaftsnetz lief, wird eine Klärung des Problems in 518f. in dieser Richtung gesucht. Die Bearbeitung erfolgt durch Substitution des - auch relationalen Ausdrucks - "vom Geschäft" in die vorgegebene Problemstelle (528f.). Offenbar hat Neriman die Schwierigkeiten erkannt, die sich aus dem Fehlschlagen referentieller Ketten ergaben, und wiederholt deshalb die Vorgeschichte (529f.) mit zusätzlicher Detaillierung (Handlungsmodalität (7.3): äußere Zielsetzung: "der sollte was holen"; handlungsbegründendes Ziel: "wir wollten patlican ('Auberginen') machen"). Allerdings wird wiederum "der" verwendet, ohne daß Verweisidentität zum unmittelbar vorausgehenden "Mann" besteht, der sich im Vordergrund des Vorstellungsraumes befindet. Das Problem ist mit dem Wissen über das Muster KAUFEN zu lösen.

Wir können vorläufig festhalten: Das Beispiel indiziert Schwierigkeiten Nerimans im Bereich des kontinuierlichen Verweisens auf die Aktanten der Geschichte (Deixis/Referenz) (2.1, 2.2).

In diesem Zusammenhang ist auch der Bereich 3.2 betroffen. Die Kontinuität des in F. 522 eingeführten Steins als Handlungsinstrument beim Schlagen oder Werfen muß erst in der linearen Abfolge erschlossen werden. Dabei kann das

Wissen über Verwendungsmöglichkeiten von Steinen herangezogen werden. Entsprechend ist zu erschließen, daß es sich bei dem getroffenen Kopf um den des kleineren Bruders handelt, nicht etwa um den des Mannes. Erwartbar gewesen wäre etwa die Anapher "ihn" - tangiert ist also wieder derselbe Bereich.

Eine kontinuierliche, detaillierte lokale Orientierung (4.2) wird nicht explizit gegeben. Der einzige Orientierungspunkt wird mit "zum Laden" (518) unspezifisch eingeführt (daß er Doris bekannt ist, ist sehr fraglich). Er bleibt dann präsent als Schauplatz der den Relevanzpunkt bildenden Szene. Der erste Aktant bewegt sich in diesen Raum hinein; der Laden als Gesamteinheit wird dann mit "hier" (519) deiktisch fokussiert, ein Teil des Ladens (Regal, Lagerstelle etc.) mit "da" (521).

Die zeitliche Einordnung (5.9; 7.7) ist weniger problematisch. Die erzählte Zeit ist nicht an zeitlichen Orientierungspunkten festgemacht. Die Abfolge der Sätze entspricht aber weitgehend der zeitlichen Reihenfolge im Geschehen. Eingeschoben in die Wiedergabe der Reaktionen von Mutter und Tante (524) - als Nachtrag - ist das Ergebnis der im Zentrum stehenden Aktion ("Und da hat er auch geweint" (525)); die Vorzeitigkeit ist nicht markiert. Eine Umkehrung der erzählten Zeit im Verhältnis zur linearen Abfolge findet sich im Bearbeitungsmuster F. 528ff.; offenbar entspricht sie dem Vorgang der Memorierung, der ein entsprechendes Arrangement als Geschichte nicht zuläßt.

Das Tempus ist nicht das standardsprachlich übliche narrative Präteritum, sondern das resultatative Perfekt, so daß die Geschichte zeitperspektivisch in eine Abfolge abgeschlossener Vorgänge zerfällt, zu deren Wiedergabe jeweils neu angesetzt wird. Dem Muster des Erzählens entspricht der Tempuswechsel ins Präsens, dessen Funktion allerdings hier eine höherstufige Handlungsbeschreibung (sagen --- lügen) ist, die somit kommentierenden Charakter hat, während das Präsens sonst bekanntermaßen szenischer Vergegenwärtigung dient.

Die Handlungsbeschreibung (6.1;6.2) bleibt im Erzählkern (518 - 527) ansonsten nahe an den körperlichen 'Basishandlungen'. Auf höherer Stufe bewegt sich dann die Beschreibung der Reaktionen von Mutter (524: "is sauer geworden") und Tante (525f.), die zugleich in den Rahmen der Gesamtbewertung der Geschichte einzuordnen ist (8.1) und damit an die Eingangsbewertung des Aktanten (8.3) in F. 517f. anschließt. Mit der relevanten Handlungsfolge (6.5), daß der Mann für die Verletzung aufkommen sollte (526f.), ist dann der Abschluß der Geschichte erreicht. Als Relevanzpunkt (6.6) der Geschichte ist die Szene

im Laden hervorgehoben. Mit der direkten Rede werden kontroverse Behauptungen wiedergegeben, deren Geltungsanspruch unmittelbarer Evidenz in der Situation ausgesetzt ist. Daraus entsteht eine Spannung, die sich in einer Gewaltaktion entlädt. Diese Aktion ist detailliert dargestellt: Zuerst wird der Stein genommen, dann wird er mit Schlag oder Wurf eingesetzt. Das Handlungsergebnis (6.5) wird rein nominal gegeben: "voller Blut" (523). Es ist reduziert auf den aus Sicht des Kindes entscheidenden, Detaillierung nicht erfordernden Kern, verstärkt noch durch einen Ausdruck des Ekels, der von der Hörerin unmittelbar übernommen wird.

Der Dialog steht nun nicht für sich, sondern ist im ersten Teil überlagert durch die kommentierende Handlungsbeschreibung "der lücht die nämlich an". Das "nämlich" lenkt den Hörer nur auf die zu qualifizierende Äußerung zurück, stellt aber keine kausale Verbindung zu einem vorhergehenden Ereignis oder einer Handlungsbegründung her. Die Erzählerin zieht aber ihr Gesamtwissen um die Geschichte heran, um schon an diesem Punkt Spannung zu erzeugen; sie vertraut nicht (noch nicht) auf die Eindrucksstärke des Dialogs, die Hörer-Fähigkeiten zu dessen Nachvollzug. Ein solches im Effekt retardierendes Element findet sich häufiger in Erzählungen von Kindern. Offen bleiben bei dieser Erzählweise die Motivationen der Aktanten (7.3), insbesondere, warum der Mann aus dem Laden lügt und warum er gewalttätig wird.

Zum Verständnis der Geschichte bringt auch der Nachtrag F. 529ff. wenig, da er andere Aktanten (die Familie und ihre Aktivitäten) ins Spiel bringt. Daß solche Motivation für den Hörer-Nachvollzug erforderlich ist, zeigt die entsprechende Frage in F. 523, die Neriman aber nicht beantworten kann. Für sie dürfte der Reiz der Geschichte gerade auch in den unmotivierten Taten des Mannes aus dem Laden liegen, Aspekte des Erklärens oder Begründens sind demgegenüber sekundär.

Insgesamt verfehlt die Erzählung ihren Zweck aber nicht: Die Hörerin kann die Geschichte unter der Sprecher-Perspektive - unerhörte Tat - nachvollziehen und übernimmt offenbar auch die dazu vermittelnde Bewertung (vgl. 523; 524; 531). Dafür spielt es keine Rolle, daß es sich nicht um eine eigene Erfahrung, sondern um eine second-hand-Geschichte handelt. Gleichwohl verändert sich dadurch natürlich die Form, das mentale Arrangement der Geschichte entsprechend den Anforderungen distanzierter- auktorialer Erzählweise. In vielen Fällen müssen nämlich einzelne Sachverhalte erst in die Form einer Geschichte gebracht werden, die dann erzählt werden kann. Das führt bei ungeübten Erzäh-

lern zu Schwierigkeiten, denn es muß sich ein fortlaufender Erzählfaden, eine geschlossene Gestalt ergeben, Gewichtungen sind vorzunehmen usw. Nicht selten wird die Geschichte aus zweiter Hand in eine Form gebracht, die der von Berichten (vgl. Hoffmann 1984a; Rehbein 1984) nahekommt. Wir finden dann u.a. die Linearität durchbrechende Vor- und Rückgriffe, Kondensierungen, Qualifizierungen des Wahrheitsanspruchs und der Wissensgrundlage, Ereignis- statt Handlungsorientiertheit. Auch im vorliegenden Beispiel gibt es Momente, die auf die andere Form verweisen: z.B. die Fraktionierung in Einzelvorgänge durch das Perfekt, das Verlassen der linearen Handlungsebene wie in F. 520 ("der lücht die an") oder der Sprung auf eine andere Ebene der Handlungsfolgen in F. 526f. ("da sollte der Krankenkasse bezahlen").

Als Ergebnis der Untersuchung dieses Beispiels, das an anderen Fällen zu überprüfen ist, können wir festhalten:

- Neriman verfügt über elementare Erzählfähigkeiten, d.h. sie vermag eine einfache Szene linear so zu entwickeln und zu vergegenwärtigen, daß der Relevanzpunkt nachvollzogen und die entsprechenden Bewertungen übernommen werden können;
- Probleme bereitet der Bereich des kontinuierlichen Verweisens auf Aktanten und Gegenstände (2.0; 3.0);
- Die lokale Orientierung (4.0) bleibt vage, die Geschichte wird nahezu ort- und zeitlos abgewickelt;
- Der standardsprachliche Wechsel zwischen den Erzähltempora (Präteritum, Perfekt, Präsens) scheint nicht voll beherrscht (5.0) zu sein;
- Schwierigkeiten macht möglicherweise auch das Erzeugen und Durchhalten von Spannung im Erzählkern (6.6).

Diese Ergebnisse sind - nach den eingangs gemachten Bemerkungen - vorläufiger Natur. Ebenso bleiben die gelungenen Elemente weiterhin am Material zu überprüfen.

B2 DHD 4/Aufn.: D. Heinker-Diler (1984)/Transkr.: U. Horstmann/Korr.:
L. Hoffmann
(N: Neriman; D: Studentin)

019 N auch nochma hm/ so auf der Straße, als wir . . non bißchen an/

020 N ahm, wie heißt das nomā Antep, né, n bißchen weiter warn, da
D hǎm

021 N war n/ n Busfahrer hinten/vorne ein Lastwagen, f/ einer neben uns

022 N und den an/ auf der andere Seite un dann das der von dem Buhus

023 N und von dem Lastwagen ist das ims Ge/ ins Gesicht ge.kommen, né,

024 N mein Vater konnte ni mehr gucken Ja hǎm von den Bus, né,
D Was? hǎm

025 N die Lampen das ins Gesicht gekommen. Da konnte man gar nimehr

026 N gucken . . Und da/ ma/ wir dal/da sind wir/ da ist der Bus so ge-

027 N komm und wir sind so:, und dann sind/ der Bus is nām/ äh w/ äro/

028 N weggefahrn und der andere Bus auch, hinter uns her, né . . und der

029 N Lastwagen und der Lastwagen, die wollten só: her denn pfoing
D hǎm, hǎm

030 N Aber is nichts passier/ Ja, is aber nichts passiert.
D Die sind zusammengestoßen?

031 N Ja Wir hatten non Glück ge-
D Und ihr seit knapp dadran vorbei? hǎm

032 N habt und dann . als wir inner Türkei warn da hab ich mei/ mir
D hǎm

Dieses und das folgende Beispiel zeigen eine deutliche Zurücknahme der Hörer-Steuerung zugunsten der 'Materialerzeugung'; somit handelt es sich auch nicht um Lehr-/Lerndiskurse.

Der Erzählung liegt der Typ der "Glückgeschichte" (Rehbein 1980) zugrunde: bei der Autofahrt durch die Türkei hat die Familie von Neriman eine gefährliche Situation überstanden, nur an zwei Lastwagen entstand ein geringer Schaden (29 - 31). Im folgenden gehe ich vor allem auf die anhand von B1 aufgezeigten Schwierigkeiten ein.

Das Problem der Einführung von Aktanten (2.1) kann sich reduzieren, falls der Erzähler oder dem Hörer bekannte Personen in der Geschichte eine Rolle spielen. Hier handelt es sich um Nerimans Familie; ihr Vater sitzt am Steuer. Als weitere Aktanten werden in 21f. eingeführt:

- a) ein Busfahrer hinten
- b) vorne ein Lastwagen
- c) einer neben uns
- d) den auf der anderen Seite.

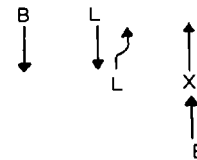
Der Wechsel von der Person (a) zum von ihr gesteuerten Fahrzeug (b - d) als Aktant ist für die Darstellung von Straßenverkehrsszenen nicht ungewöhnlich; schließlich sind hier oft die physikalischen und Oberflächen-Eigenschaften der Fahrzeuge von Bedeutung, bevor dann der Anteil der Fahrer zu klären ist. Die Einführung erfolgt in lokaler Relation zur Position des Wagens, in dem Nerimans Familie fährt. Für den Vorstellungsraum des Hörers ist die Bewegung zu berücksichtigen, so daß er normalerweise davon ausgeht, daß der LKW voranfährt (nicht entgegenkommt), der Bus hinterher. Entsprechend wird (c) so verstanden, daß ein weiterer LKW sich neben dem Wagen befindet, d.h. unter Berücksichtigung des Wissens über Straßen: Überholt wird oder selbst überholt. Schließlich befindet sich auf der anderen Seite ein Fahrzeug, was unterschiedlich zu verstehen ist:

- drei Fahrzeuge in einer Richtung, was auf den meisten Straßen unmöglich ist;
- ein Fahrzeug auf der anderen Fahrbahnseite entgegenkommend.

Die Einführung über (c) und (d) vermag also die räumliche Lage nicht zu

klären. Was mit dem "das der von dem Bus und von dem Lastwagen" in 22 fokussiert werden soll, wird erst auf eine Verständnisfrage von D hin deutlich: Es handelt sich um Lampen, die den Vater blenden. Das aber setzt im durchschnittlichen Hörer-Wissen voraus, daß beide Fahrzeuge entgegenkommen. Es kommt allerdings auch vor, daß ein Fahrer im Rückspiegel geblendet wird. Die Verwirrung wird etwas geringer nach einer deiktischen Demonstration (26f.). In 27f. erfährt man nämlich, daß von zwei Bussen die Rede ist. Einer kam offenbar entgegen, einer folgte Nerimans Vater. Schwierigkeiten macht weiter die durch "weggefahren" erzeugte Vorstellung, sofern sich der Bus in der Gegenrichtung entfernt.

Ebenso wird mithilfe von Gestik deutlich, daß zwei Lastwagen sich entgegengekommen sind, gestreift haben und leichter Blechschaden entstand. Eine Möglichkeit, die lokalen Relationen darzustellen, wäre also:



Es gibt aber noch andere Möglichkeiten. Wir sehen auch hier wieder, daß Neriman rein sprachlich Schwierigkeiten hat, Aktanten einzuführen und im Fortgang des Erzählens identifizierbar zu machen. Wenn man doch in etwa versteht, was geschehen ist, so nur über ex-post-Rekonstruktionen und das Wissen über Abläufe im Straßenverkehr. Solche ex-post-Rekonstruktionen sind für aktuelle Hörer ein Problem, weil es sich um im Verhältnis zum laufenden Nachvollzug gegenläufige Prozesse handelt. Meist ist eine Unterbrechung zu externer Bearbeitung erforderlich. Hier allerdings erfährt die Hörerin über die Gestik noch mehr. Natürlich ist die Schwere der Aufgabe zu berücksichtigen. Schließlich handelt es sich nicht um eine statische Konstellation, sondern um dynamische Vorgänge: die Blendung und der Zusammenstoß, wobei sich die Positionen verändern. Dies in einen Zusammenhang zu bringen, gelingt nur in etwa bei der Blendung; der weitere Ablauf, Ursachen und Wirkungen bleiben unklar: In welchem Verhältnis steht die Blendung zum Zusammenstoß? Oder wurden hier zwei Geschichten zusammengezogen? Die Probleme betreffen also auch den Bereich 6.3 - 6.7 und die zeitliche Abfolge (5.0). Man

wird selten eine Geschichte voll nachvollziehen können, bei der die Aktanten-Referenz unklar ist; dies gilt besonders dann, wenn kaum auf Wissen über Normalabläufe zurückgegriffen werden kann. Im Beispiel ist durchaus zu erschließen, was da wem ins Gesicht gekommen ist (22f.): Wenn es sich um eine Blendung handelt, ist der Vater als Fahrer primär betroffen. Die Rolle des Patiens wird dann auch mit der Angabe des Handlungsergebnisses in 24f. geklärt, aber die verbleibende Unsicherheit führt zu einer Verständnisfrage.

Die Erzählerin ist offenbar nicht in der Lage, den Weg einer Detaillierung zu gehen von den eingeführten Aktanten oder Gegenständen zu dem, was damit in einer Relation (Teil von, lokale Nachbarschaft etc.) steht, ohne die erforderliche referentielle Kontinuität aufzugeben. Stattdessen finden wir eine Fraktionierung in elementare Vorgänge ("das . . . ist ins Gesicht gekommen"; "mein Vater konnte ni mehr gucken"; "da ist der Bus so gekommen" etc.), teilweise im Perfekt wie in B1. Auch hier ist die Darstellung von Handlungen und Ereignissen stark oberflächenorientiert. Vom Ereignischarakter her könnte man erwarten, daß den Aktanten innere Zustände wie Angst, Leichtsinns etc. zugeschrieben werden (2.3; 7.3). Was dann wieder gelingt, ist die lautmaterische Vergegenwärtigung des Zusammenstoßes ("pfoing") und das kommentierende, auf Zweck und Erzähltyp bezogene Fazit ("Aber es is nichts passiert" (30f.); "wir hatten non Glück gehabt" (31f.)). Die Bewertung wird von der Hörerin erst nach einer Bearbeitung des zentralen Ereignisses mit zwei vergewissernden, den Ablauf rekonstruierenden Fragen (30f.) übernommen. Dieses typspezifische Ziel wird also weitgehend erreicht, obgleich die Entwicklungsdynamik der Szene vor dem Hintergrund der Verweisschwierigkeiten sicher nur partiell nachvollzogen werden kann.

Es sollte deutlich geworden sein, daß die anhand von B1 aufgezeigte Problematik nicht zufällig, sondern grundlegend ist. Sie verschwindet auch nicht einfach nach mehrmaligem Erzählen. Insofern ist interessant, wie Neriman dieselbe Geschichte später noch einmal zu erzählen versucht:

B3 DHD 4/Aufn.: D. Heinker-Diler (1984)/Transk.: U. Horstmann/Korr.:
L. Hoffmann
(N: Neriman; D: Studentin)

- 075 N noma/ ja, dann ^{(ä)} (ei) sind wir herge/ weggefahrn, né und dann
D Hm
- 076 N weiter weg und da ist son/ das war ja abems, so ganzganz dunkel .
- 077 N und da äh hinter uns war ein f/ äh Busfahrer und fvorne einer und
- 078 N dane:ben war ein Lastwagenfahrer und dann/ und da/ ä/ neben noch
- 079 N einer, né Lastwagenfahrer . und dann, nä: ist der Busfahrer von
D Hm
- 080 N dem Busfahrer und der/ von den Lastwagen die beiden, né, is ins
- 081 N Gesicht gekomm, von meim Vater
D Was ist ins Gesicht gekommen?
- 082 N Ja das Licht. Und dann, né . . . äh wie heiß [>] [>] [>] [>] [>] (das [>] noma)
D Jä, já
- 083 N ((5 sek)) ehm, wie heißte das noma? (Tja) da sind wir so herge-
- 084 N gang, der Bus is da hergegang und der andere und äh/, der hatte
- 085 N Angst Ja, (ej) so ga:nz, ganz eng
D Ganz eng aneinander vorbei. Ja.

- 086 N Und der a/ andere Busfahrer, der hatte Angst, der is immer hinter
D
- 087 N uns hergefahren Fan(d) ich so komisch, weil der immer hinter uns
D Hřm
- 088 N äh her gefahrn ist.
D Konnte der sonst nich sehn? . Oder wußte der
- 089 N Doch der wußte, aber weil der ins
D nicht, ö wo die Straße hergeht? Aber?
- 090 N Gesicht der Licht gekommen ist, darum ist der immer hinter uns
D Ach so
- 091 N hergegangen.
D Der wollte versuchen, nicht direkt in diesen . Lichtwinkel
- 092 N Hřm Und dann, né ((3 sek)) ehn . sind wir da durch-
D reinzufahrn. Hřm
- 093 N gefahrn (und der an/), ja ganz knapp, und der Lastwagen und der
D Ganz knapp
- 094 N Lastwagen der andere/ der andere is ja so ganz schnell weggefahren
- 095 N né, mit uns, hinter uns her und der andere und der andere, né,
D Ja
- 096 N die wollten . nach dem Busfahrer/ die w/ wollten beide zusammen auf

- 097 N der Straße, ne, mitten (in die) Straße . na so/ so: etwa, né.
D Hřm
- 098 N Es war der Licht kaputt un/ . . es war aber nich so schlimm.
D Is den
- 099 N
D Menschen nichts passiert. (əhm) Ja dann . n Auto kann man wieder
- 100 N Und dann . ehm, wie heißt ^{(der)} _{(denn)} nomal? Da
D reparieren, né . ja
- 101 N sind wir durchgekommen. Dann warn bei bei Antep . . .

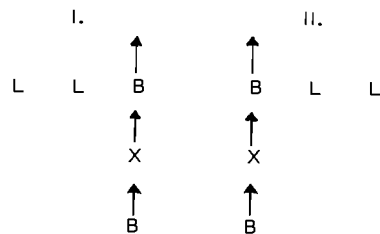
Wir müssen beim zweiten Erzählen für denselben Hörer natürlich damit rechnen, daß Modifikationen im Hinblick auf dessen schon vorhandenes Wissen vorgenommen werden. Auch wenn wir in B3 Änderungen finden: Die Geschichte wird erzählt, als wäre es das erste Mal, und wie beim ersten Mal bereitet der Nachvollzug Schwierigkeiten.

Die Orientierung ist diesmal nicht primär lokal (Straße nach Antep), sondern temporal (Angaben zur Tageszeit in F. 76) (5.1). Zwar entfällt damit eine Information, es wird aber eine wichtige Voraussetzung für die Geschichte gegeben: in der Dunkelheit besteht die Gefahr von Blendungen. Die Aktanten außerhalb der "wir"-Gruppe werden so eingeführt:

- a) ein Busfahrer hinter uns
- b) einer vorne
- c) daneben ein Lastwagenfahrer
- d) daneben noch einer/ein Lastwagenfahrer.

Immerhin wird bei dieser Einführung (2.1) deutlich, daß es sich um zwei Busfahrer handelt. Die Schwierigkeiten beginnen mit (c), wenn wir "vorne" in (b) so verstehen, daß der Bus vor dem Auto von Nerimans Familie her sich in dieselbe Richtung bewegt. Mit "daneben" wird der Lastwagenfahrer im Vor-

stellungsraum außerhalb des Sprecherbereichs neben den vorherfahrenden Busfahrer (rechts oder links) plziert. Nehmen wir noch (d) hinzu, so ergeben sich als Möglichkeiten der Anordnung:



II. wird unwahrscheinlich, zieht man das Wissen über Straßenverhältnisse (Spuren, Rechtsverkehr) heran. Schwierig wird es nun angesichts der referentiellen Fortführung (2.2) in der Entwicklung der Geschichte (79ff.). Die Distanz zur Einführung und das Fehlen einer lokalen Relationierung erschweren die Identifizierung des jeweils gemeinten Busfahrers bzw. Lastwagens (Lastwagenfahrers). Man muß auch hier zunächst das Ereignis kennen und von der Blendung her auf der Grundlage des Wissens über Verkehrsabläufe den Vorstellungsräum entsprechend rearrangieren. Fraglich wird dann die Position des zweiten Lastwagens (d) bzw. grundsätzlich die Verwendung von 'daneben'. Wird mit 'A daneben B daneben C' hier nicht wie üblich der Vorstellungsräum in einer Achsenrichtung durchschritten? Befindet sich der Bus vielleicht in der Mitte? Oder sollte 'daneben' auch 'neben uns' abdecken? Ferner muß in F. 80 der Bezug von "beiden" bestimmt werden: Ist "den" durch 'dem' und "die" durch 'den' zu ersetzen? Oder sind doch drei Fahrzeuge regelwidrig entgegengekommen und haben geblendet? Dazu weiß man u.U., daß es in der Türkei nur wenige vierspurige Straßen gibt, bei Gaziantep (= Antep) keine. Der Hörer ist auch hier sehr stark auf vorhandenes Wissen, auf Vorstellungs- und Rekonstruktionsmöglichkeiten angewiesen, wenn er nicht zusätzlich eine deiktisch-gestische Demonstration erhält (F. 83f.).

Neu ist hier, daß innere Zustände ("Angst" in F. 84ff.) von Aktanten zum Ausdruck gebracht werden. Der Bezug von "der andere" und "der" (84) wird später (86) explizit gemacht. Daß der andere Busfahrer Angst hatte, wird dadurch gestützt, daß er dem Wagen von Nerimans Familie immer gefolgt ist. Die Beschreibung dieses Verhaltens wird mit einer Bewertung verbunden (87f.) (8.2).

An dieser Stelle initiiert D das Bearbeitungsmuster (88). Als Problemstelle wird lokalisiert, daß der Busfahrer immer hinter dem Wagen von Nerimans Familie hergefahren ist. Das Motiv 'Angst' ist für D nicht ausreichend. Sie überläßt aber nicht - wie das häufig zu finden ist - die externe Bearbeitung dem Sprecher (im Sinne der Präferenz für "Selbst-Korrektur" (Schlegloff/Jefferson Sacks 1977); vgl. Hoffmann 1986); sie bietet Erklärungen an, die die Kohärenz der Geschichte (durch Rückbezug auf die Blendung) sichern sollen. Der Aspekt der Blendung wird dann auch von Neriman als Grund aufgegriffen und über eine oberflächenorientierte Beschreibung eingebracht (90), die dann von D noch präzisiert wird. Das Ausmaß des Hörer-Eingriffs in dieser Bearbeitung zeigt ein spezifisches Merkmal des Lehr-/Lerndiskurses. Die vorausgesetzte Asymmetrie in den Fähigkeiten (hier vor allem: in den sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten) führt dazu, daß partiell Muster-Anteile des Partners übernommen werden können. Dies bedarf aber nachträglicher Ratifizierung wie in F. 92. In anderen Diskurstypen sind bei dieser Art der Bearbeitung noch stärkere Absicherungen (z.B. durch die Frageform) erforderlich, damit nicht ein Kompetenzkonflikt ausgelöst wird. Mit "und dann" (92) wird die Anknüpfung weiterer Narration markiert, die dann aber doch eine Planungspause verlangt. Für das zu erzählende Ereignis - den Zusammenstoß - ist es erforderlich, eine räumliche Vorstellung zu vermitteln (4.0; 7.4; 7.5). Dies war schon in B1 nicht gelungen, es gelingt auch hier nicht: Das lokale Verhältnis der Fahrzeuge zueinander bleibt unklar; es gibt - außer in Nerimans Vorstellung - keine Fixpunkte, auf die mit "da durchgefahren" (93) verwiesen werden könnte. Offen bleibt auch, von welchem Lastwagen dann die Rede ist, wer als der "andere" in Relation zu wem identifiziert werden soll (94f.) - auch hier wieder die referentielle Problematik. Im Diskurswissen ist wenig mehr, als daß es die Konstellation 'zwei Lastwagenfahrer' enthält.

Der Aufbau und die Füllung eines Vorstellungsräums setzen eine konstante Perspektive voraus, in deren Nachvollzug der Hörer Schauplätze oder Szenen abschreiten kann. Offen bleibt, ob die Perspektive zwischen "weggefahren" und "hinter uns her" (95f.) wechselt und wo sich "der andere" (95) befindet, ferner die lokale Anbindung von "nach dem Busfahrer" (96). Welcher Busfahrer gemeint ist, ist auch nicht eindeutig.

Auch wenn man "beide" mit den Lastwagenfahrer identifiziert, so kann die angegebene Handlungsmodalität "wollten beide . . . auf der . . . mitten in die Straße" (96f.) verschieden interpretiert werden. Ohne die deiktisch-nonverbale

Demonstration (97f.) hätte der relevante Punkt im Ablauf offenbar nicht vermittelt werden können. In Verbindung mit der Handlungsfolge (98) kann dann der Hörer auf sein Wissen über Standardverläufe von Zusammenstößen heranziehen. Dabei bleibt aber die spezifische Entwicklung dieser Szene im Dunkeln. Die Geschichte wird reduziert auf weitgehend schon gewußte Sachverhalte und verliert damit ihre Eigenart. Das 'Erzählenswerte' liegt dann nur noch auf der Vermittlung einer Gesamtbewertung, wobei die abschließende Kommentierung zugleich den Geschichtentyp verdeutlicht. Die Familie der Erzählerin ist bei dieser Episode zwar nicht im Zentrum des glücklich verlaufenen Ereignisses, hat aber über die Teilnahme an dieser Verkehrskonstellation doch eine gewisse Nähe dazu, hätte leicht mitbetroffen sein können. Die Bewertung wird dann auch von der Rezipientin explizit übernommen (99f.) und mit einem alltäglichen Stereotyp angereichert. Die Gemeinsamkeit wird nicht primär narrativ, durch die Entwicklung einer Szene hergestellt, sondern über geteilte Bewertungsvoraussetzungen und Wissen über Standardabläufe. So daß hier der Zweck über die Form erreicht wird. Die Hörerin begnügt sich mit dem Ergebnis, initiiert also keine Bearbeitung zur Klärung der Details. Dies kann das Ergebnis einer Einschätzung der Komplexität der Vorgänge und der sprachlichen Fähigkeiten der Erzählerin sein. Wenn so etwas häufig geschieht, kann der Lernprozeß blockiert werden.

Weiteres - an dieser Stelle nicht vorzuführendes - Material bestätigt unsere Diagnose:

- (1) Elementare Erzählfähigkeiten sind entwickelt, soweit es sich um weniger komplexe, lineare Abläufe handelt, die zu großem Anteil dem Wissen über Standardabläufe entsprechen.
- (2) Wo der Relevanzpunkt nur über komplexe Details und genaue perspektivische Vergegenwärtigung zu vermitteln ist, es auf die Entwicklung selbst und auf die Erzeugung aufzulösender Spannung ankommt, zeigen sich Schwierigkeiten.
- (3) Die Fähigkeit, den Vorstellungsraum in der lokalen und temporalen Dimension aufzubauen, ausgehend von entsprechenden Fixpunkten mit fortlaufender Verankerung, ist nicht voll entwickelt. Wir finden - auch vor dem Hintergrund der Verwendung von Tempora (Perfekt versus Präteritum) eine Fraktionierung in die Wiedergabe von Einzelereignissen, die oft unverbunden bleiben.
- (4) Die Darstellungen orientieren sich primär an der Oberfläche der

Ereignisse; Umstände, Bedingungen, innere Zustände, Handlungsmodalitäten werden selten ins Spiel gebracht.

- (5) Die Geschichten sind unter bestimmten Kategorien vororganisiert und es gelingt auch, die globale Bewertung und damit ein wesentliches Moment des Erzähzwecks zu vermitteln.
- (6) Ein zentrales Problem bildet die Einführung und die kontinuierliche Referenz auf Aktanten und Gegenstände außerhalb des Erzählerbereichs. Weiteres Material zeigt: Nur dort, wo es sich um wenige, vertraute, über Eigennamen identifizierbare Aktanten handelt, ist die Erzählerin erfolgreich. Deiktische und anaphorische Prozeduren leisten oft die Orientierung des Hörers nicht, es kommt zu referentieller Mehrdeutigkeit, zu ungenügenden raum-zeitlichen Relationierungen.
- (7) Die kommunikative Einbettung gelingt; es handelt sich aber um einen spezifischen Diskurstyp, der weitergehende Schlüsse in den Bereichen A1 und A2 nicht zuläßt.

Nach einer Diagnose erwartet man Therapieansätze. Besser scheint es, die Untersuchungen empirisch so weiterzuführen, daß wir mehr wissen über günstige und ungünstige Bedingungen des Spracherwerbs und dann auch Vorschläge machen können, um förderliche Bedingungen herzustellen. Wenn Lehr-/Lerndiskurse, wenn hörererinitiierte Bearbeitungsmuster tatsächlich so wichtig sind, müssen Lerner systematisch in solche Situationen gebracht werden, in denen mit ihnen individuell und diskursiv gearbeitet wird. Es ist anzunehmen, daß dabei nicht nur unbewußte, sondern mit zunehmendem Alter auch reflexive Prozesse relevant werden. Der Lerner sollte in eine aktive Rolle gebracht werden, die es ihm ermöglicht, selbst Lernprozesse zu steuern und Ressourcen seiner Umwelt zu nutzen.

5. Literatur

- Ehlich, K. (1979), *Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln*. Frankfurt: Lang
- Ehlich, K. (1983), *Alltägliches Erzählen*, in: W. Sanders/K. Wegenast (eds.), *Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott*. Stuttgart: Kohlhammer, 128-150
- Ehlich, K. (ed.) (1984), *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr

- Ehlich, K./Rehbein, J. (1979), Sprachliche Handlungsmuster, in: H.G. Soeffner (ed.), Interpretative Verfahren in den Text- und Sozialwissenschaften, Stuttgart: Metzler, 243-274
- Hoffmann, L. (1984a), Berichten und Erzählen, in: K. Ehlich (ed.) (1984), 55-67
- Hoffmann, L. (1984b), Zur Ausbildung der Erzählkompetenz, in: K. Ehlich (ed.) (1984), 202-223
- Hoffmann, L. (1986), Verstehensprobleme in der Strafverhandlung, in: L. Hoffmann (ed.), Rechtsdiskurse, Tübingen: Narr (im Druck)
- Hoffmann, L. (1987), Intercultural Writing, in: W. van Peer (ed.) Stylistics as Social Practice, London: Routledge and Kegan Paul (im Druck)
- Quasthoff, U. (1980), Erzählen in Gesprächen. Tübingen: Narr
- Rehbein, J. (1978), Komplexes Handeln, Stuttgart: Metzler
- Rehbein, J. (1980), Sequentielles Erzählen, in: K. Ehlich (ed.), Erzählen im Alltag, 64-108
- Rehbein, J. (1984), Beschreiben, Berichten und Erzählen, in: K. Ehlich (ed.) (1984), 67-126
- Schlegloff, E./Jefferson, G./Sacks, H. (1977), The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation, in: Language 51, 361-382
- Wagner, J. (1983), Spracherwerb und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr
- Wagner, K.R. (1978), Sprechplanung, Frankfurt: Hirschgraben
- Wagner, K.R. (1986), Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen, in: Wirkendes Wort 2, 142-156

Heiko Hausendorf / Uta M. Quasthoff

EIN MODELL ZUR BESCHREIBUNG VON ERZÄHLERWERB BEI KINDERN

0. Erzählerwerb - Entwicklung narrativer Fähigkeiten - Diskursentwicklung Ein Versuch der Positionsbestimmung innerhalb des Forschungsfeldes

Forschungen zu kindlichen Erzählaktivitäten unter Entwicklungsgesichtspunkten sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten im Rahmen unterschiedlicher Disziplinen z.T. vergleichsweise prominent geworden. Den zahlenmäßig größten Anteil haben daran sicherlich empirisch experimentelle Studien aus der kognitiven Psychologie, die - besonders im Zusammenhang mit der theoretischen Annahme der story grammar - versuchen, über die empirische Analyse kindlicher Vorstehensprozesse von narrativen Texten Hinweise über die Art der zugrundeliegenden Schemata im Bartlettschen (1932) Sinne zu erhalten. (Vgl. z.B. auch den Forschungsüberblick in Hickmann 1982). Verglichen mit den Arbeiten, die sich über das Mittel des Verstehens narrativer Texte ausschließlich für die kognitiven Aspekte der Erzählaktivitäten interessieren, gibt es wenige Studien, die sich mit der Entwicklung der Produktion von Erzählungen bei Kindern unter einer sprachlichen Fragestellung beschäftigen (vgl. ebenfalls Hickmann 1982). Wenn man unter den Arbeiten zur Produktion von Erzählungen dann noch diejenigen vergleichsweise häufigen Fälle abtrennt, die zwar narrative Produktionsdaten benutzen, an ihnen aber Fragestellungen (wie z.B. die nach Referenzformen o.ä.) verfolgen, die mit der Erforschung der Entwicklung der Erzählfähigkeiten selbst gar nichts oder nur mittelbar zu tun haben, dann wird das Feld natürlich noch eingeschränkter. Noch eine weitere Differenzierung ist vorzunehmen: Es gibt vergleichsweise viele Arbeiten, die sich zwar mit der Entwicklung von Erzählfähigkeiten unter Aspekten der Produktion beschäftigen, dies aber unter einer spezifisch didaktischen Fragestellung und mithilfe von Daten tun, die dem Unterrichtsdiskurs entstammen oder zumindest zu einer Vermittlung von Erzählfähigkeiten im Unterricht beitragen sollen.

All diesen Ansätzen fühlen wir uns nicht verpflichtet. Wir betreiben die Erforschung der Entwicklung von Erzählaktivitäten bei Kindern als Teil einer allgemeinen Diskursanalyse, die ihre theoretischen Positionen am empirischen Beispiel der Erzählungen entwickelt. 'Erzählung' in diesem Sinne bedeutet nicht