

**Rezension zu: Tabea Becker, Kinder lernen erzählen.
Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter
Berücksichtigung der Erzählform. Hohengehren: Schneider 2001**

Stefan Hauser

In ihrer Dissertation über den Erwerb narrativer Fähigkeiten befasst sich Tabea Becker mit der Frage, welche Bedeutung unterschiedlichen narrativen Texten zukommt in der Entwicklung von Erzählfähigkeiten. Die Autorin untersucht diese Frage anhand eines Vergleichs von vier verschiedenen Texttypen: Bilder Geschichten, Erlebnisschilderungen, Phantasiegeschichten und Nacherzählungen. Die empirische Analyse basiert auf insgesamt 208 Erzählungen, die von Kindern im Alter von fünf, sieben und neun Jahren erzählt wurden. Mit dieser Querschnittsstudie legt Becker im deutschsprachigen Raum die erste erzähltheoretische Arbeit vor, die sich nicht auf einen bestimmten Texttyp konzentriert, sondern den Vergleich verschiedener narrativer Texte ins Zentrum stellt. Den Ausgangspunkt von Beckers Studie bildet denn auch die Feststellung, dass sich die Erzählerwerbsforschung bislang zu stark auf einzelne Textsorten und auf besondere Erzählsituationen konzentriert habe. Als Folge davon seien Erzählkonzeptionen entwickelt worden, die nur unter spezifischen Bedingungen Geltung beanspruchen können. Becker bemängelt auch, dass den meisten Erzählerwerbsstudien ein erzählspezifisches Element fehle, das in der Lage sei, der Frage der Erzählwürdigkeit angemessen Rechnung zu tragen. Becker sieht es daher als ein wichtiges Ziel ihrer Arbeit an, einen allgemeingültigen Erzählbegriff zu formulieren, der den Anforderungen unterschiedlicher Textsorten und unterschiedlicher Erzählanlässe gerecht werden kann.

Als Erstes befasst sich Becker mit verschiedenen Erzählbegriffen (Kapitel 2), wobei sie sich zunächst vor allem an Ehlich (1980) und Wagner (1986) orientiert. Diese Ausführungen, die Becker an den Anfang des theoretischen Teils stellt, fallen allerdings – gemessen am Gegenstand der Untersuchung – eher knapp aus. Deutlich ergiebiger sind die nachfolgenden theoretischen Kapitel drei bis fünf, in denen die Autorin einen kritischen Überblick über die Forschungsliteratur bietet. Becker bespricht zunächst eine Reihe von Erzählerwerbsstudien, die sich mit Einzelaspekten des Erzählerwerbs befassen, zum Beispiel mit der Entwicklung des Pronomengebrauchs. Anschließend diskutiert Becker die wichtigsten strukturtheoretischen Ansätze innerhalb der Erzählerwerbsforschung, und schließlich befasst sie sich auch mit verschiedenen methodischen Fragen. Am ausführlichsten präsentiert Becker das schematheoretische Erzählmodell von Boueke et al. (1995), da es ihren Vorstellungen einer allgemeinen Erzählkonzeption am nächsten kommt. Abgesehen von einigen Modifikationen, die Becker allerdings erst später vornimmt (im Kapitel 9.2), schließt sie sich weitgehend der Arbeit von Boueke et al. an. Als besonders wichtig erachtet es Becker außerdem, Erzählungen in Anlehnung an Hausendorf und Quasthoff (1996) als interaktive Handlungsmuster zu konzipieren. Hierzu ist jedoch zu bemerken, dass es Becker nicht in überzeugender Weise gelingt, das interaktive Element von Hausendorf und Quasthoff in die eigene Konzeption zu integrieren. Während in deren Erzählkonzeption die Interaktivität ein grundlegendes strukturelles Merkmal bildet, erscheint dieser Aspekt bei Becker eher als eine Art Zusatz zum Modell von Boueke. Das macht sich

schließlich auch im empirischen Teil der Arbeit dort bemerkbar, wo Becker die Höreraktivitäten auswertet (Kapitel 9.4).

Im sechsten Kapitel befasst sich Becker mit den vier Texttypen, die sie im Rahmen ihrer empirischen Studie untersuchen will. Es handelt sich dabei um die Erlebniserzählung, die Phantasiegeschichte, die Bildergeschichte und die Nacherzählung. Becker verwendet für diese vier Typen von Erzählungen den Begriff "Erzählformen". Darunter versteht sie zwei Aspekte, einerseits die Textsorte und andererseits die Erzählsituation, also die spezifischen Bedingungen, unter denen die Texte entstanden. Diesen vier "Erzählformen" ordnet Becker die zwei Oberbegriffe "primäre Produktion" und "Reproduktion" zu, die den unterschiedlichen Produktionsbedingungen Rechnung tragen sollen. Zur Kategorie der "primären Produktion" zählt Becker die Phantasiegeschichte und die Erlebniserzählung, weil es sich dabei um neugeschaffene Erzählungen handele, die nicht auf einer bereits existierenden Erzählung basieren. Die Bildergeschichte und die Nacherzählung zählt Becker zur Kategorie "Reproduktion", da es von diesen "Erzählformen" bereits bestehende (visuelle bzw. sprachliche) Erzählungen gebe. Eine weitere Differenzierung, die Becker als grundlegend erachtet, betrifft die Unterscheidung "fiktiver" und "nonfiktiver" Texte (S.52; S.60ff.). Terminologisch angemessener wäre es wohl von *fiktionalen* und *nicht-fiktionalen* Texten zu sprechen, da nicht die Texte selbst, sondern die geschilderten Geschehnisse fiktiv sind. In der Folge geht Becker im Einzelnen auf die vier erwähnten Erzählformen ein, wobei es letztlich nicht ganz klar wird, welchen Status die angeführten Kriterien beanspruchen. Wie das Beispiel der Phantasiegeschichte zeigt (siehe unten), handelt es sich bei den fünf Merkmalen nicht – wie man aufgrund der Kapitelüberschrift "Konzeptuelle Entwicklung und Definition von Erzählformen" (S.59) erwarten würde – um textsortenkonstituierende Merkmale, sondern um eher unspezifische Charakteristika von Phantasiegeschichten (S.63):

1. Die Erzählung muss kohäsiv sein.
2. Die Geschichte muss narrativ strukturiert sein.
3. Erzähltempus ist ein Vergangenheitstempus.
4. Der Erzählgegenstand muss aus der fiktiven Welt stammen.
5. Die fiktive Welt muss von der realen abgegrenzt werden.

Auch wenn grundsätzlich davon auszugehen ist, dass die Kriterien zur Bestimmung einer Textsorte heterogener Natur sein können (bzw. sein müssen), stellt sich hier die Frage, welchen Stellenwert diese fünf Punkte für die Definition der Phantasiegeschichte haben. Es wird beispielsweise nicht expliziert, inwiefern die Kohäsion (Punkt 1) als ein textsortenspezifisches Merkmal der Phantasiegeschichte aufzufassen ist. Erst später – im Rahmen der Analyse der Kindertexte – stellt sich heraus, dass Becker damit die Aktanteneinführung und die Referenzfortsetzung meint (Kapitel 10). Aber weshalb das Problem der Referenzfortsetzung für die Phantasiegeschichte von besonderer Bedeutung sein soll, geht aus den Ausführungen Beckers nicht schlüssig hervor. Auch beim zweiten Punkt ergeben sich gewisse Unklarheiten. Der Begriff der narrativen Strukturiertheit ist der Studie von Boueke et al. entlehnt, wo er allerdings nicht ein Kriterium für eine bestimmte Textsorte darstellt, sondern die letzte und fortgeschrittenste von vier Stufen der Erzählentwicklung. Während also bei Boueke et al. narrativ strukturier-

te Texte als Zeichen für einen bestimmten Grad an Erzählkompetenz interpretiert werden, erscheint die narrative Strukturiertheit bei Becker als ein Merkmal der Textgattung 'Phantasiegeschichte'. Zur Frage des Erzähltempus (Punkt 3) ist zu sagen, dass die Vergangenheitsform zwar ein typisches, aber nicht ein notwendiges Merkmal einer Phantasiegeschichte darstellt. Bei den beiden letzten Punkten (4 und 5), die sich nur geringfügig voneinander unterscheiden, fragt sich, ob sie geeignet sind, die Phantasiegeschichte von anderen fiktionalen Texten, zum Beispiel Märchen, zu unterscheiden. Diese Differenzierung müsste die Textdefinition jedoch gewährleisten, insbesondere weil Becker großen Wert auf den Unterschied zwischen "primär produktiven" und "reproduktiven" Erzählformen legt. Insgesamt erscheint es also fraglich, ob durch die Anzahl und Auswahl der Kriterien die Phantasiegeschichte hinreichend bestimmbar ist.

Im siebten Kapitel, das hauptsächlich methodischen Fragen gewidmet ist, führt die Autorin genauer aus, wie das der Arbeit zugrunde liegende Textkorpus entstand. Positiv sind dabei die Maßnahmen hervorzuheben, mit denen Becker versuchte, der Künstlichkeit der Erzählsituationen entgegenzuwirken. Indem die Kinder ihre Geschichten nicht der Versuchsleiterin, sondern einem selbstgewählten Gesprächspartner, zum Beispiel einer Mitschülerin oder einem Mitschüler, erzählen durften, sollten mögliche Hemmungen abgebaut werden. Außerdem durften die Kinder den Zeitpunkt des Erzählens selber bestimmen, was sich gemäß Becker sehr positiv auf das Erzählverhalten der Kinder auswirkte.

Das achte Kapitel beginnt mit einigen kurzen Bemerkungen zum geschlechtsspezifischen Erzählverhalten (8.1). Becker kommt diesbezüglich zum Schluss, dass es im Hinblick auf die von ihr untersuchten Merkmale zwischen den Erzählungen der Mädchen und Jungen keine signifikanten Unterschiede gebe. Becker verneint zwar nicht, dass es auf der inhaltlichen Ebene Differenzen zwischen den Geschlechtern geben kann, aber da sie sich mit dieser Frage nicht beschäftigt, bleibt es schließlich bei einem Verweis auf die entsprechende Forschungsliteratur. Was Becker hingegen als notwendig erachtet für ihre hauptsächlich quantitative Analyse formaler und struktureller Aspekte, ist die Frage des Umfangs respektive der Länge der Texte (8.2). Da nach Auffassung Beckers weder die Anzahl der Wörter noch die Anzahl der Sätze eine brauchbare Maßeinheit darstellt, zählt sie die Anzahl der Propositionen, die in einer Erzählung gemacht werden. Mit Hilfe dieses relativ aufwändigen Verfahrens weist sie schließlich nach, dass mit zunehmendem Alter der Kinder die Erzählungen tendenziell "länger", das heißt propositionsreicher werden. Am umfangreichsten sind auf allen Altersstufen die Nacherzählungen, während die Erlebnisschilderungen die kürzesten Texte bilden. Die Autorin ermittelt außerdem für jede Alterstufe zusätzliche Werte: die minimale, die maximale sowie durchschnittliche Propositionenzahl pro Erzählform. Da Becker diese Zahlen nicht als eigentliche Ergebnisse, sondern primär als Grundlage für ihre Untersuchung erachtet, lässt sie es bei der tabellarischen Darstellung dieser Werte bewenden.

Das Kapitel 9 weist nebst empirischen auch theoretische Teilkapitel auf. Einen vergleichsweise breiten Raum nehmen dabei die Ausführungen zu den "affektiven Mitteln" ein. Als Vorlage für ihre Kategorie der "affektiven Mittel" dient Becker das Konzept der Affekt-Markierungen von Boueke et al. (1995). Es handelt sich dabei, wie Becker zusammenfassend festhält, um sprachliche Mittel, die es dem Erzähler ermöglichen, seine Erzählung "emotional und evaluativ zu gestalten"

(S.92). Zu den affektiven Mitteln "im eigentlichen Sinne" (S.94) zählt sie die folgenden Elemente: "expressive Verben, positiv oder negativ konnotierte Adjektive und Nominalgruppen, Darstellung innerer Wahrnehmungen oder Vorgänge, Onomatopoeia" (S.94). Eine Gewichtung oder Hierarchisierung zwischen diesen verschiedenen Elementen nimmt Becker nicht vor. Im Unterschied zu Boueke et al. (1995), wo zu den sogenannten Affekt-Markierungen auch gewisse Temporaladverbien und die Redewiedergabe gezählt werden, ist Becker der Auffassung, dass sowohl Temporaladverbien wie auch die Redewiedergabe keine affektive Qualität hätten und daher aus der Kategorie der affektiven Mittel auszuschließen seien (S.93/94). Inkonsequent ist, dass Becker die Temporaladverbien und die Redewiedergabe ohne Angabe von Gründen im empirischen Teil doch als affektive Mittel bewertet. Irritierend ist auch, dass sie es im weiteren Verlauf der Arbeit unterlässt, zwischen den affektiven Mitteln im engeren Sinne und den affektiven Mitteln im weiteren Sinne eine unterschiedliche Gewichtung vorzunehmen. Dies hat nämlich zur Folge, dass die Grenzen zwischen den vorher etablierten Kategorien wieder verwischt werden, was zusätzlich dadurch verstärkt wird, dass die Autorin die affektiven Mittel "im eigentlichen Sinne" in der Folge als "Sons-tige" bezeichnet (S.93ff.). Zwischen den theoretischen Überlegungen, die Becker anstellt, und den in der Analyse angewandten Kategorien bestehen also deutliche Differenzen.

Von den zahlreichen Teilergebnissen, die Becker im Rahmen ihrer Analyse der affektiven Mittel vorlegt (Kapitel 9.2.3 bis 9.2.4.4), sollen lediglich zwei herausgegriffen werden: die Redewiedergabe bei der Nacherzählung und bei der Bildergeschichte. Von den vier Erzählformen weist die Nacherzählung auf allen drei Altersstufen die höchste Zahl affektiver Mittel auf. Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass dieser auffallend hohe Wert primär auf die Häufigkeit der direkten Rede zurückzuführen ist. Es stellt sich nun die Frage, weshalb gerade bei der Nacherzählung die Redewiedergabe die anderen affektiven Mittel um ein Mehrfaches übersteigt. Dies ist meiner Meinung nach damit erklärbar, dass die Geschichte, die den Kindern als Vorlage diente, vom Dialog zwischen einem Spatz und einem Adler geprägt ist. Es ist also hauptsächlich der dialogischen Struktur der Textvorlage zuzuschreiben, dass bei der Nacherzählung der Wert der Redewiedergabe – und damit, als Konsequenz, auch die Gesamtzahl der affektiven Mittel – überdurchschnittlich hoch ist. Umgekehrt präsentiert sich die Situation bei der Bildergeschichte, wo der Wert für die direkte Rede auf allen Altersstufen am tiefsten ist. Auch hierfür gibt es eine Erklärung: In Bildergeschichten werden primär Figuren und deren Handlungen visualisiert. Die Dialoge, falls sie denn eine Rolle spielen, müssen beim (Nach-)Erzählen aus den dargestellten Szenen abgeleitet werden. Wie die Daten Beckers dokumentieren, gelingt dies den Kindern jedoch kaum, sondern sie versprachlichen die visuelle Vorlage eher im Sinne einer Bildbeschreibung. Dafür sprechen auch die zahlreichen deiktischen Elemente in den Erzählungen der Kinder. Leider ist die Bildergeschichte, die Becker als Erzählvorlage verwendete, weder abgedruckt noch näher beschrieben. Es ist daher schwierig, sich eine genauere Vorstellung davon zu machen, welchen Einfluss die Bildvorlage auf die Erzählungen möglicherweise hatte. Wie die Resultate im Bereich der sogenannten affektiven Mittel jedoch zeigen, wird Beckers These bestätigt, wonach die teilweise stark divergierenden Ergebnisse, die in der Erzähl-

erwerbsforschung in verschiedenen Bereichen erzielt wurden, mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Produktionsbedingungen zusammenhängen.

Unter dem Titel "Formenbezogene Analyse" (Kapitel 10) befasst sich Becker mit der Frage, welchen Gebrauch von Kohäsionsmitteln die Kinder unter verschiedenen Erzählbedingungen machen. Sie konzentriert sich dabei auf die Aktanteneinführung und auf die Referenzfortsetzung. Für die Autorin sind bezüglich der Aktanteneinführung wie auch bezüglich der Referenzfortsetzung drei Grade der Angemessenheit maßgebend. Dieser dreistufigen Angemessenheitsskala, die zwischen angemessenen, halbangemessenen und unangemessenen Kohäsionsmitteln unterscheidet, liegt eine normative Sichtweise zugrunde. Woran sich aber die Angemessenheit bemisst, geht aus den Ausführungen nicht deutlich genug hervor. Einerseits betont Becker, die drei Kohäsionsgrade seien "aus der Perspektive des Textrezipienten" (S.138) zu betrachten, andererseits ist damit aber "die Frage des Hörerverstehens" (S.140) explizit nicht gemeint. Dass die Normvorstellungen, an denen sich die drei Grade der Angemessenheit orientieren, eine diffuse Größe bilden, zeigen die folgenden Kriterien, die Becker für die Aktanteneinführung formuliert:

Angemessen sind die Mittel dann, wenn die Einführung aller Aktanten einerseits den erzählformenspezifischen Konventionen entspricht [...] und andererseits dem Hörer erlaubt, vollständige Repräsentationen zu rekonstruieren. Unangemessen sind die Mittel, wenn die Mehrzahl der Aktanten nicht diesen Konventionen entsprechend eingeführt wird. Dazwischen liegt noch die Kategorie der Halbangemessenheit. Hier werden alle Aktanten bis auf einen angemessen eingeführt. (S.159)

Beckers Analyse der vier Texttypen hinsichtlich der Angemessenheit der Kohäsionsmittel nimmt sich im Teilkapitel 10.1.2 zunächst etwas schematisch aus. Dieser Eindruck wird dadurch noch akzentuiert, dass Becker sich vor allem für die Frage interessiert, "wie groß der Anteil der Kohäsionsmittel ist, der *unangemessen* eingesetzt wird" (S.142). Infolge dieser Defizitorientierung werden die Erzählungen der Kinder primär an der Abweichung von der Norm gemessen; eine dem Alter der Erzähler entsprechende Beurteilung der Texte, die Becker selber fordert (vergleiche S.52), findet so nicht statt. Im nachfolgenden Kapitel 10.2 kommt Becker dann aber anhand von zahlreichen Textbelegen ausführlich auf einzelne Probleme im Zusammenhang mit der Aktanteneinführung zu sprechen. In diesem aufschlussreichen Teilkapitel befasst sich Becker eingehend mit den spezifischen Produktionsbedingungen, unter denen die Erzählungen entstanden (siehe besonders 10.2.2). Dabei kommt sie zum Schluss, dass "pauschale Urteile über Angemessenheit und Unangemessenheit der Mittel zur Einführung von Aktanten nicht möglich sind" (S.158). Dass diese Einschätzung Sinn macht, lässt sich an verschiedenen Beispielen nachvollziehen. So ist etwa die hohe Zahl an definiten Aktanteneinführungen (vergleiche S.146) einerseits auf den der Nacherzählung zu Grunde liegenden Text zurückzuführen, der die beiden Aktanten definit einführt. Andererseits ist dieses Resultat auch damit zu erklären, dass die Kinder gerade bei der Nacherzählung dazu neigen, die Figuren beim Hörer als bekannt vorauszusetzen. Das ist in der Versuchsanlage von Becker insofern naheliegend, als die Kinder die Geschichte, die sie erzählen sollen, bereits dreimal gehört haben. Dass die Kinder beim Erzählen von diesen Voraussetzungen ausgehen und die Aktanten definit einführen, ist vom pragmatischen Standpunkt her gesehen durchaus angemessen. Weniger eindeutig durch situationale Faktoren erklärbar ist hingegen der

hohe Anteil definiter Einführungen bei den Erlebniserzählungen. Ob von den Erzählern auch in diesem Fall die Bekanntheit der Personen vorausgesetzt wird, müsste anhand der Texte überprüft werden. Da sich aber unter den 13 Erzählungen, die im Anhang der Arbeit abgedruckt sind, lediglich vier Erlebnisschilderungen finden, ist es leider nicht möglich, dieser Frage auf den Grund zu gehen.

Wie Kinder ihre Erzählungen durch die Wiederholung bestimmter Strukturelemente gliedern, untersucht Becker in Kapitel 10.2.3. Textelemente, die von den Erzählern innerhalb der gleichen Erzählung wiederholt werden, um eine Ereignisfolge zu strukturieren oder um eine Handlung zu dramatisieren, nennt Becker "rhythmische Elemente". Becker weist nach, dass die narrative Strategie der Wiederholung schon in den Texten der fünfjährigen Kinder eine wichtige Rolle spielt. Wie Becker festhält, kommen bei den jüngeren Kindern die rhythmischen Elemente im Verhältnis zur Länge der Texte sogar deutlich häufiger vor als bei den älteren Kindern. Einzelne Beispiele aus dem Vorschulalter illustrieren sehr schön die zum Teil exzessive Verwendung dieser Erzähltechnik (zum Beispiel S.167). Becker beobachtet über die drei Altersstufen hinweg eine Verschiebung im Gebrauch der rhythmischen Elemente. Während die fünfjährigen Erzähler Wiederholungen noch weitgehend unsystematisch anwenden, werden sie von den neunjährigen Kindern vor allem in der Phantasie- und in der Bildergeschichte eingesetzt. Wie Becker aufgrund des Vergleichs der vier Erzählformen überzeugend darzulegen vermag, haben sich bei den älteren Kindern bestimmte Vorstellungen darüber herausgebildet, welche Erzählmittel für fiktionale Texte besonders geeignet sind. Beckers komparative Methode erweist sich also, wie dieses Beispiel zeigt, als sehr nützlich, um spezifische Entwicklungen im Gebrauch narrativer Mittel aufdecken zu können.

Im Kapitel 11 fasst Becker die verschiedenen Teilergebnisse ihrer Studie zusammen und nimmt einen abschließenden Vergleich der vier Erzählformen vor. In ihrem Fazit weist die Autorin nochmals darauf hin, dass zwischen den verschiedenen Typen von Erzählungen, die von den Kindern elizitiert wurden, in verschiedener Hinsicht erhebliche Unterschiede bestehen. Becker führt dieses Resultat einerseits auf die unterschiedlichen sprachlichen und kognitiven Anforderungen zurück, mit denen die Erzähler konfrontiert waren. Die Autorin sieht also ihre eingangs der Arbeit formulierte Hypothese bestätigt, wonach die stark divergierenden Resultate der Erzählerwerbsforschung auf unterschiedliche Erzählkonzeptionen sowie auf unterschiedliche Versuchsdesigns zurückzuführen seien. Andererseits gibt Becker auch ihrer Überzeugung Ausdruck, der Erzählerwerb sei als ein Prozess der Ausdifferenzierung von allgemeinen Erzählfähigkeiten hin zu textsortenspezifischen Fähigkeiten zu verstehen. Aus diesen unterschiedlichen Überlegungen zieht Becker den Schluss, dass Aussagen über die Erzählkompetenz von Kindern nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Erzählsituation zulässig seien. Im zwölften und letzten Kapitel denkt Becker schließlich auch über didaktische Konsequenzen nach, die aus ihren Ergebnissen gezogen werden könnten. Ob es, wie Becker vermutet, tatsächlich die Phantasiegeschichte ist, die für die Förderung von Erzählfähigkeiten besonders geeignet ist, lässt sich meines Erachtens nicht direkt aus ihren Resultaten ableiten. Die Studie konzentriert sich auf formale und strukturelle Aspekte der Erzählentwicklung. Um jedoch eine Diskussion über die Förderung von Erzählfähigkeiten führen zu können, wäre es angezeigt, auch die inhaltliche Ebene des Erzählerwerbs zu berücksichtigen. Welche didaktischen

Maßnahmen schließlich geeignet sind, um die Erzähentwicklung altersgerecht zu fördern, müsste in einer speziell auf diese Fragestellung ausgerichteten Studie untersucht werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Becker mit ihrer vergleichenden Erzählererwerbsstudie einen spannenden Beitrag zur Diskussion in der Erzählererwerbsforschung leistet. Während im theoretisch-konzeptionellen Teil von Beckers Arbeit einige Unklarheiten festzustellen sind, birgt der empirische Teil eine Reihe interessanter Resultate. Dabei erweist sich insbesondere der Vergleich verschiedener narrativer Texte als ein für die Erzählererwerbsforschung aufschlussreiches Verfahren, um einzelne Aspekte der Erzähentwicklung genauer verfolgen zu können. Selbstverständlich gäbe es noch verschiedene andere Fragestellungen, die anhand von Beckers reichhaltigem Erzählkorpus untersucht werden könnten. So wäre es etwa lohnenswert, genauer zu untersuchen, wie Kinder unterschiedlichen Alters die Möglichkeiten der Intonation nutzen, um ihre Erzählung zu strukturieren, die Figuren zu stilisieren oder die Handlung zu dramatisieren. Der Anstoß für weitere vergleichende Erzählererwerbsstudien ist mit Beckers Untersuchung sicherlich gegeben.

Literatur

- Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder / Büscher, Hartmut / Terhorst, Evamaria / Wolf, Dagmar (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* München: Fink.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1980): *Erzählen im Alltag.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wagner, Klaus R. (1986): *Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen.* In: *Wirkendes Wort* 36, 142-156.

Stefan Hauser
Universität Zürich
Deutsches Seminar
Schönberggasse 9
CH-8001 Zürich
shauser@ds.unizh.ch

Veröffentlicht am 27.2.2003

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.