

Lösungen Kegli 19 (Erzählen)

Im Folgenden beschränken wir uns auf jene Aufgaben, die weder auf eigene kleinere Feld-Studien der Studierenden (wie z.B. Sammeln Sie Fälle in ihrem sprachlichen Alltag von ...) noch auf weiterführende Gruppendiskussionen abzielen. Die präsentierten Lösungen verstehen sich als Orientierungshilfen. Gerne können Sie uns Vorschläge für weitere Lösungen zusenden (tabea.becker@germanistik.uni-hannover.de, juliane.stude@uni-muenster.de).

KAP. 2

Aufgabe 3:

Die Erzählung „Geburtstagsfeier“ ist relativ stark mit dem umrahmenden Gespräch verflochten, eine klare Abgrenzung erfolgt nicht, allerdings ist S2 eindeutig als primäre Sprecherin auszumachen. Die Erzählung ist also **eher monologisch**, da S1 meist lediglich Rezeptionssignale gibt, aber keine längeren Beiträge liefert. Die **Erzählwürdigkeit** kann als mittelmäßig eingestuft werden. Darauf deutet nicht nur der Inhalt selbst hin, sondern auch die Tatsache, dass die Erzählung fremdinitiiert ist. Sie dient hier eigentlich als Beleg für die Antwort auf die Frage der Hörerin nach der Geburtstagsfeier und ist damit keine Erzählung im eigenen Recht. Dies wird auch deutlich in dem emphatischen „es war echt lustig“, welches nicht nur als Evaluation der Erzählung, sondern auch als indirekte Antwort auf die einleitende und die Erzählung auslösende Frage gesehen werden kann. Weiterhin kann die Erzählung als **deutlich oral** eingestuft werden: Sie wird im Perfekt erzählt, beinhaltet typisch oralitätsgeprägte Verfahren zur Redeeinleitung („immer so“), die zudem lediglich aus Interjektionen bestehen. Auch finden wir Klitisierungen, gesprochensprachliche Syntax (koordinierter weil-Satz) und Lexik (meckern, total). Weiterhin ist die Erzählung zwar grundsätzlich chronologisch und linear. Die **Linearität** wird jedoch stellenweise durch Einschübe oder Reparaturen unterbrochen. Schließlich kann die schon erwähnte abschließende Antwort auch als **Evaluation** eingestuft werden, die das Gesagte zusammenfassend bewertet.

Tabellarisch ließe sich eine Verortung folgendermaßen vornehmen:

1. Autorenschaft/Einbettung:	+
2. Erzählwürdigkeit:	0
3. Literalität:	--
4. Linearität:	+
5. Wertung:	++

Damit wäre die Erzählung insgesamt auf dem Kontinuum im Mittelfeld mit Tendenz zur eher prototypischen Seite der Skala einzuordnen.

KAP. 3

Aufgabe 1:

Als Argumente, die dafürsprechen, den Text als Erzählung einzustufen, könnte Folgendes gelten: Es handelt sich um einen Text, der eine übersatzmäßige Einheit darstellt, **Kohäsionselemente** aufweist, in gewissem Sinne auch kohärent ist und über **Textgliederungselemente** (Überschrift) verfügt. Während einige typische sprachliche Mittel einer Erzählung (Redewie-

dergabe) fehlen, ist das typische Erzähltempus **Präteritum** aber gegeben. Dagegen spricht jedoch, dass die typischen **strukturellen Elemente** diskussionsfähig sind. Die ersten zwei Sätze könnten sicher als „Orientierung“ gewertet werden. Impliziert wird jedoch, dass der zweite Satz auch gleichzeitig die Komplikation darstellt. Genau darin besteht aber natürlich das Spiel mit den erzählerischen Normen und den leserseitigen Erwartungen: Die Komplikation und damit der Kern der Erzählung muss quasi inferentiell vom Leser selbst erschlossen werden.

Aufgabe 2:

Beispiel 5: Erlebniserzählung

Strukturelemente nach Labov & Waletzky:

Abstract: Z 2, Orientierung: Z 4,5, Komplikation: Z 8,9, Auflösung: Z 12-15, Evaluation: Z 15
Allerdings lässt sich hier natürlich diskutieren, inwieweit die strukturellen Elemente durch die hörerseitigen Beiträge ausgelöst werden. Daher ließe sich hier auch sehr gut das Modell von Hausendorf & Quasthoff ansetzen: Relevantsetzen: Z 1, Thematisieren: Z 2,3, Durchführen: Z 4-13, Abschließen: 14,15

Beispiel 6: Fantasieerzählung

Strukturelemente nach Labov & Waletzky:

Abstract: entfällt, Orientierung: Z 1, Komplikation: Z 2-4, Auflösung: Z 9,10

Hier ließe sich nun diskutieren, dass es ja verschiedene Unterepisoden gibt, die ebenfalls noch mal in Komplikation und Auflösung eingeteilt werden könnten.

Aufgabe 4:

Im Folgenden werden die sprachlichen Mittel nach Kategorie sortiert aufgelistet, mehrfache Vorkommen erfahren dennoch nur eine Erwähnung.

1. Expressive Verben: zerstört, leuchtet, abgerissen,
2. Adverbien: eigentlich, plötzlich, ganz schnell, sofort, aber, nie wieder,
3. Evaluierende Adjektive: nicht die beste, ziemlich gut, falsche, relativ warm, total schwarz, kleines Kind, irgendwie ganz ok,
4. Intensifikatoren: Scheiße, voll so, total das Loch, oh nein, etwas ganz Dummes
5. Lautmalerische Äußerungen: BÄÄHM, Boah,

Redewiedergabe ausschließlich in direkter Form:

Z 56: Gedankenwiedergabe der Erzählerin, eingeleitet mit „plötzlich dacht ich so“

Z 72: Gedankenwiedergabe der Erzählerin, eingeleitet mit „ich dachte nur“

Z 77: Redeeinleitung mit „ich nur so“, unklar ob Rede oder Gedanken.

Z 97, 101, 102: Redewiedergabe der Erzählerin, eingeleitet mit „und ich dann so“.

Z 104, 105: Redewiedergabe, eingeleitet mit „und sagt“.

Z 107: Redewiedergabe der Erzählerin, eingeleitet mit „und ich so“

Z 113-125: Dialogwiedergabe, eingeleitet mit „kam er irgendwie so an, meinte“, Redewechsel markiert durch prosodische und intonatorische Mittel (NEIN, JA)

Z 133: Redewiedergabe der Erzählerin, eingeleitet mit „ich hab ihm auch direkt gesagt“.

Anmerkung: Auffällig ist, dass die Erzählerin alle ihre sechs Redeeinleitungen mit verschiedenen Ankündigungsformeln realisiert. Das prinzipiell sehr reduzierte Repertoire wird also dennoch variiert. Weiterhin ist hervorzuheben, dass innerhalb des wiedergegebenen Dialoges keine redееinleitenden Formeln genutzt werden, nicht einmal in verkürzter Form, es wird lediglich durch stimmliche Markierung differenziert.

KAP. 4

Aufgabe 2:

- Anzahl der SprecherInnen,
- Sozialer Kontext,
- Medialität,
- Modalität,
- Kommunikative Funktion,
- Alter der SprecherInnen.

Weitere Faktoren sind denkbar.

Aufgabe 4:

Die vielen Lachpartikel in diesem Abschnitt lassen offensichtlich werden, dass die primäre Funktion dieser Erzählung eine homileische ist, also dem Spaß und der Unterhaltung dient. Die Erzählung wird aber von mehreren Erzählerinnen kokonstruiert. Dadurch wird der soziale Zusammenhalt der Peergroup gestärkt. Zudem werden auch Werte verhandelt, und zwar soziale und ästhetische.

Anmerkung: In dem entsprechenden Kapitel haben wir verschiedene Funktionen exemplarisch näher beleuchtet. Zur Lösung der Aufgabe gehört aber sicherlich auch, weitere mögliche Funktionen zu erarbeiten, eventuell auch über die oben genannten hinaus.

KAP. 5

Aufgabe 1:

Im Zusammenhang der gestellten Frage sollte in jedem Fall kritisch diskutiert werden, dass das Alter angesichts enormer interindividueller Unterschiede nur bedingt aussagekräftig für die Erzählentwicklung eines Kindes ist. Im gegebenen Beispiel handelt es sich um ein siebenjähriges Kind. Die Erzählleistung entspricht den erwartbaren Leistungen von Kindern im späten Vorschul- bzw. frühen Grundschulalter. Dies ist beispielsweise an Folgendem festzumachen:

- Das Kind erkennt die Verantwortlichkeit zur selbstständigen Durchführung einer größeren, äußerungsübergreifenden Einheit und nimmt bereits souverän die primäre Sprecherrolle ein. Jüngere Kinder wären hier auf mehr Unterstützung, beispielsweise in Form von Re-Etablierungen des globalen Zugzwangs, angewiesen.
- Den Beginn seiner Erzählung macht das Kind durch Verwendung des Temporaladverbs *einmal* erkennbar, womit zugleich ein singuläres Ereignis und damit eine Eposidenstruktur markiert wird.
- Die Durchführung der Erzählung erfolgt weitgehend, jedoch noch nicht völlig selbstständig. Lediglich bei der Auflösung wird das Kind noch durch eine inhaltliche Nachfrage der Erwachsenen (Z 11) unterstützt.
- Das Kind erzählt die Ereignisstruktur chronologisch und verknüpft seine Erzählung damit nicht nur lokal von Satz zu Satz, sondern bereits äußerungsübergreifend auf globaler Ebene. Für jüngere Kinder hingegen wären Sprünge und Brüche erwartbar.
- Das Kind benutzt Konnektoren (vorzugsweise *und dann*) zur Verknüpfung, diese sind jedoch noch wenig variantenreich. Der Gebrauch differenzierter Konnektoren ist meist erst im späteren Grundschulalter zu beobachten.

- Das Kind kann bereits die Relevanzpunktsetzung seiner Geschichte deutlich machen (der Protagonistin geschieht ein Unglück), dennoch bleibt die Ausgestaltung insgesamt eher emotionslos (z.B. und dann bin ich hIngefallen). Evaluative und dramatisierende Elemente finden sich noch kaum. Eine Ausnahme bilden hier die illustrierenden Ausführungen in Z 6f., die, ähnlich einem retardierenden Moment, als Mittel zum Spannungsaufbau fungieren.
- Erläuternde Einschübe wie also linn ist meine frEUndin zeigen, dass bereits eine Zuhörerorientierung und Abwägungen zum geteilten Wissen vorliegen, was allerdings oft erst für Kinder zum Ende des Grundschulalters gesagt werden kann.

Anmerkung: Ergänzend könnte als Vorbereitung für die Folgeaufgabe für die genannten Indikatoren auch jeweils deren Zuordnung zu den drei narrativen Teilfähigkeiten diskutiert werden.

Aufgabe 2:

Vertextungskompetenz: Die Erzählung ist global kohärent strukturiert und chronologisch aufgebaut: das Kind liefert eingangs eine Orientierung über den Protagonisten, dessen Beschreibung (der war ganz aLEIne) zugleich zur zentralen Komplikation der Geschichte wird. Im Versuch, die Komplikation aufzulösen, ergibt sich ein weiterer Planbruch, der demselben Motiv (Einsamkeit – Suche nach Freunden) folgt, schließlich kommt es zu einem „Happy End“.

Kontextualisierungskompetenz: Das Kind produziert die Erzählung selbständig ohne dialogische Zuhörerunterstützung, sodass ihm in Bezug auf die Fähigkeit, eigenständig eine äußerungsübergreifende Einheit zu produzieren, eine hohe Kompetenz attestiert werden kann. Allerdings fehlen zur genaueren Einschätzung weitere Informationen in Bezug auf den gegebenen Gesprächszusammenhang, sodass nicht abschließend geklärt werden kann, inwiefern das Kind in der Lage ist, seine Erzählung kontextuell passend zu platzieren. Es ist anzunehmen, dass es sich um ein elizitierendes Setting handelt.

Markierungskompetenz: Der Beginn der Narration wird mit der Eingangsformel „da war mal“ eingeleitet. Auch den Episodenbeginn innerhalb der Erzählung markiert das Kind mit eines tages (Z 5). Als weitere narrationstypische sprachliche Mittel finden sich Innenschauen der Protagonisten sowie affektive Markierungen gepaart mit Intensifikatoren (dann war er ganz TRAUrig, RIChtig gu:te freu:nde).

KAP 6.1

Aufgabe 1:

Typischerweise ist Erzählen in Interaktionen eingebettet. Folglich kommen Erzählungen konstruiert als *gemeinschaftliche* Leistung von Erzähler/in und Zuhörer/in zustande (dies gilt auch für elizitierte Erzählungen, für die zumeist unterstellt wird, es handle sich um eine monologische Leistung des Kindes). Diagnostische Verfahren sollten diesem Umstand genügend Rechnung tragen und beispielsweise die (insbesondere für jüngere Kinder noch in erheblichem Maße erforderlichen) Zuhörerunterstützungen nicht ausblenden, sondern ausreichend reflektieren und möglichst standardisieren. Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, dass sich mit unterschiedlichem Zuhörerverhalten jeweils auch unterschiedliche Erzählanforderungen für die Kinder ergeben, was eine Vergleichbarkeit sowie die Verallgemeinerbarkeit der diagnostischen Einschätzung stark einschränkt. Gleichwohl ist es ratsam, die interaktive Zuhörerunterstützung

in diagnostischen Settings auf ein minimal erforderliches Maß zu beschränken. Andernfalls kann es passieren, dass der Erwachsene dem Kind „zu viel abnimmt“, sodass kaum etwas über die dem Kind zuzuschreibende Erzählkompetenz ausgesagt werden kann.

KAP 6.3

Aufgabe 2:

Das Zitat bezieht sich auf zentrale Befunde des DFG-Projekts OLDER. So war festzustellen, dass die Erzählleistungen der untersuchten Kinder in der Erzählform *Erlebniserzählung* mit Eintritt in die Schriftlichkeit im Vergleich zu den mündlichen Erzählleistungen zunächst stark abfielen. Hingegen konnten dieselben Kinder in der Erzählform *Fantasieerzählung* im Schriftlichen von Beginn an beachtlich hohe Strukturierungsleistungen unter Beweis stellen (vgl. Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009). Dieses Ergebnis lässt sich mit Blick auf die jeweils unterschiedliche interaktive Ausgestaltung der beiden Erzählformen im Mündlichen erklären. Während die Erlebniserzählung stark dialogisch geprägt ist, Kindern dort also ein verlässliches interaktives Unterstützungssystem zur Verfügung steht, ist die Fantasieerzählung durch eine deutlich geringere interaktive Einbettung gekennzeichnet. Analog hierzu agieren die Kinder in dieser Erzählform nachweislich autonomer als in der Erlebniserzählung. Somit weisen mündliche Fantasieerzählungen im Hinblick auf ihre Anforderungen eine Ähnlichkeit zu den Produktionsbedingungen von Schreibsituationen auf. Fantasieerzählungen lassen sich vor diesem Hintergrund als *schriftnahe* Erzählform auffassen. In der Folge macht sich der Wegfall des interaktiven Unterstützungssystems bei den schriftlichen Erlebniserzählungen deutlicher bemerkbar als bei den Fantasieerzählungen, bei denen die Kinder ihre Geschichten bereits im Mündlichen selbständiger strukturieren.