



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Erwerb narrativer Kompetenzen
"Der Weg von Deskriptiv zu Narrativ"

Verfasser

Volker Gadermaier

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A328

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Allgemeine und Angewandte
Sprachwissenschaft

Betreuer: Emer. O. Univ.- Prof. Mag. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Ulrich
Dressler

Danksagung

Ich möchte mich bei mehreren Personen aus unterschiedlichen Gründen bedanken. Bei Mag. Heinz Stark und Dr. Jacqueline Stark dafür, dass sie mir die, meines Erachtens, interessanteste Seite der Linguistik gezeigt haben.

Bei meiner Kollegin Marion, die bei der Erhebung der Daten geholfen hat.

Ich bedanke mich bei Mag. Julian, der selbst kein Meister des Queue ist, für die Hilfe der Erhebung der Daten und für seine kritischen Bemerkungen als Freund und Kollege. Besonderer Dank gilt auch meinem Betreuer Professor Dressler für seine Unterstützung, Geduld und Genauigkeit.

Ich bedanke mich auch bei Frau Doktor Marlene Sator für hilfreiche Ratschläge.

Bei meinen Eltern bedanke ich mich für Korrekturen und dass sie es mir ermöglicht haben, überhaupt zu studieren.

Wer noch in der Berggasse Linguistik zu studieren begonnen hat, wird sich an das Café Schmalzl und dessen Besitzer erinnern. Bei ihnen bedanke ich mich für das gemütliche Ambiente, in dem ich in den Genuss zahlreicher Gespräche mit Kollegen, Freunden und Professoren gekommen bin.

Last but not least, wie man so schön sagt, bedanke ich mich bei meiner wunderbaren Frau Eleana Núñez für ihre Geduld und ihren Antrieb!

Diese Arbeit ist ihr gewidmet.

¡Gracias mi amor!

1901 0537 0802 0202 1004 1503 1915

Inhalt

Kapitel I Einleitung, Hintergrund	1
1.1. Einleitung	1
1.2. Theory of Mind	2
1.3. Theory of Mind und Sprache	4
1.4. Theory of Mind in Erzählungen	6
1.4.1. Evaluationen - Theory of Mind	12
1.5. Über Erzählungen	17
1.6. Strukturen in Erzählungen	18
1.6.1. Ziel, Plan, kausale Verbindungen	19
1.6.2. Makrostruktur	23
1.7. Über Bildergeschichten und die Aufgaben des Erzählers	27
Kapitel II Material und Vorgehensweise	31
2.1. Probanden	31
2.1.1. Kindergartenkinder	31
2.1.2. Volksschulkinder	31
2.2. Material und Vorgehensweise	32
2.2.1. Frog Story	32
2.2.2. Aufnahmen	33
2.2.3. Vorgehensweise	33
2.2.4. Kodierung	35
2.3. Weitere Vorgehensweise	40
Kapitel III Empirischer Teil	41
3.1. Analyse	41
3.1.1. Evaluationen und Mentale Zustände	42
3.1.2. Ziel/Plan	49
3.1.3. Makrostruktur	61
3.2. Zusammenfassung	86
3.2.1. Über die Verwendung evaluativer Mittel	86
3.2.2. Über das Vorgehen nach einem Ziel-Plan	90
3.2.3. Über Makrostruktur und Handlung	92
3.3. Diskussion über Kombination der Analyseschritte	99

Kapitel IV Erzählstile	101
4.1. Hintergrund zu den Erzählstilen	101
4.2. Erzählstile	102
4.3. Vergleich der Erzählstile	112
4.3.1. Textlänge	113
4.3.2. Ziel-Plan	115
4.3.3. Makrostruktur	118
4.3.4. Evaluationen	121
4.4. Geschlechterunterschied	123
4.5. Zusammenfassung	126
Kapitel V Zusammenfassung	128
5.1. Diskussion der Empirischen Arbeit	128
5.2. Diskussion der Einteilung in Erzählstile	130
5.3. Ausblick	130
VI Bibliographie	132
VII Anhang	138

Kapitel I Einleitung, Hintergrund

1.1. Einleitung

Seit mehr als drei Jahrzehnten ist der Erwerb narrativer Kompetenzen ein Thema der Psycholinguistik. Kindersprache und folglich auch Erwerb der Textproduktion, sind Anliegen nicht nur der Linguistik. Dementsprechend groß und vielfältig ist die dazu publizierte Literatur.

In dieser Arbeit versuchen wir, Ansätze verschiedener Disziplinen zu kombinieren um Etappen im Erwerb narrativer Kompetenzen sprachlich typisch entwickelnder Vor- und Volksschulkinder festzuhalten und zu beschreiben.

Jeweils zehn Texte wurden zu diesem Zweck von Kindern aus zwei Altersgruppen mittels einer Bildergeschichte elizitiert und nach den folgenden Aspekten analysiert. Evaluationen untersuchen einerseits die Fähigkeit, Passagen einer Erzählung, die für deren Handlung oder den Erzähler, im Vergleich zu anderen Ereignissen, wichtiger sind hervorzuheben. Auf der anderen Seite geben Evaluationen Auskunft über die Theory of Mind der Erzähler. Ein wichtiger Teil dieser Arbeit ist deshalb die Theory of Mind und wie diese mit Sprache und Erzählen zusammenhängt.

In einem zweiten Schritt werden planerische Fähigkeiten der Probanden untersucht. Dieses Vorgehen zeigt, wie Erzähler lokale Pläne über Handlungen der Protagonisten entwerfen und diese zu einem globalen Plan zu verbinden, der über die gesamte Erzählung aufrecht gehalten wird und dessen Ziel(e) schließlich erreicht werden müssen.

Schließlich wird in einem dritten Schritt versucht aufzuzeigen, wie die Texte der Probanden in Abschnitte gegliedert werden können, von denen jeder für sich Aufgaben erfüllt und die gemeinsam die Makrostruktur der Texte ergeben.

Aus der Kombination der Ergebnisse dieser Analyse wird versucht werden, die narrativen Kompetenzen der Kinder in Etappen des Erwerbs der Textproduktion einzuteilen.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. In Kapitel I geben wir einen Überblick über für unser Anliegen relevante Literatur. Kapitel II widmet sich den Probanden und dem Untersuchungsmaterial sowie der Vorgehensweise in der Studie. Anschließend werden alle vorhandenen Texte in Kapitel III im empirischen Teil der Arbeit nach unterschiedlichen Analyseschritten untersucht. Kapitel IV stellt den Versuch dar, durch die aus Kapitel III gewonnenen Ergebnisse die narrativen Kompetenzen der Kinder in Erwerbsetappen einzuteilen und diese zu charakterisieren. Schließlich fassen wir die

Arbeit in Kapitel V zusammen.

1.2. Theory of Mind

Erkennen zu können, was Personen in bestimmten Situationen fühlen und wie dies deren Handlungen beeinflussen kann, welche Absichten sich daraus entwickeln, die wir durch Pläne umzusetzen suchen, sind nur einige wichtige Fähigkeiten für die Konstruktion einer Erzählung. Diese Fähigkeiten fallen unter das Konzept der Theory of Mind, welches wir hier erläutern werden.

Der Begriff Theory of Mind wurde erstmals von David Premack und Guy Woodruff 1978 in ihrem Artikel "Does the chimpanzee have a theory of mind?" verwendet.

Theory of Mind (ToM) wurde auch als *belief-desire psychology* (Bartsch, 1996) oder *folk psychology* (Bokus, 2004) bezeichnet. Theory of Mind ist ein Terminus, der sich auf die Fähigkeit bezieht, sich selbst und anderen mentale Zustände (mental states) wie Wünsche, Annahmen, Gefühle, Absichten (Perner und Lang, 1999; Astington und Jenkins, 1999), Gedanken, Wissen und Emotionen (Sodian und Kristen, 2010) zuschreiben zu können. Die ToM ist ein wichtiges Instrument, da zu wissen, was jemand denkt, fühlt oder beabsichtigt, es erlaubt, das Handeln anderer voraussagen und erklären zu können (Perner und Lang, 1999; Sodian und Kristen, 2010).

Im Alter von etwa 18 Monaten haben Kinder bereits eingeschränkte Fähigkeiten, über Wünsche anderer Personen aus einer nicht-egozentrischen Sicht zu urteilen. Mit zweieinhalb Jahren machen Kinder bereits korrekten Gebrauch von Ausdrücken von Wünschen und können erkennen, dass es zwischen den Wünschen und emotionalen Folgen (bezogen auf Erfüllung der Wünsche) einen kausalen Zusammenhang gibt. Sie verstehen, dass Personen sich freuen, wenn sie erhalten, was sie begehrt, und unglücklich sind, wenn sie es nicht erhalten (Bartsch und Wellmann, 1995; Perner und Lang, 1999).

Ein wichtiger Schritt in der Entwicklung der ToM findet im Alter von etwa vier Jahren statt. In diesem Alter lernen Kinder, dass das Konzept, die mentale Repräsentation, die sie oder andere Personen von der Welt haben können, nicht der Realität entsprechen muss. Sie begreifen, dass etwas anders sein kann, als es zu sein scheint (Perner und Lang, 1999), dass zum Beispiel ein und dasselbe Objekt je nach Blickwinkel anders aussehen kann (Sodian und Kristen, 2010). Etwa zur gleichen Zeit lernen Kinder das Konzept des 'false belief' zu verstehen. Sie lernen zu verstehen, dass jemand, der von falschen Annahmen ausgeht, falsche Entscheidungen trifft. Hier spricht man von

repräsentativer ToM (Astington und Jenkins, 1999).

Kinder sehen in diesem Alter andere Personen als:

- "mental agents, the understanding that other persons have not just intentions and attention as manifest in their behavior but also thoughts and beliefs which may or may not be expressed in behavior - and which may differ from the "real" situation (four years)" (Tomasello, 1999: 179).

Ob Kinder bereits eine repräsentative ToM besitzen, wird durch Tests, wie beispielsweise den so genannten "Maxi-Test", ermittelt. Dieser Test wurde erstmals von Heinz Wimmer und Josef Perner (1983) durchgeführt. In diesem Test sieht ein Beobachter (das zu testende Kind), wie der Hauptprotagonist des Tests ein Objekt am Ort X ablegt. In der Abwesenheit dieses Protagonisten wird das Objekt von Ort X an den Ort Y bewegt. Der Beobachter wird anschließend gefragt, wo der Protagonist nach dem Objekt suchen wird. Um diese Frage richtig beantworten zu können (Ort X), wird das Verstehen von 'false-belief' benötigt. Was Kinder hierzu verstehen müssen, ist, dass der Protagonist nicht wissen kann, dass das Objekt bewegt wurde und die Kinder müssen dem Protagonisten den mentalen Zustand der Absicht an Ort X zu suchen zuschreiben, wissend, dass sich das gesuchte Objekt dort nicht befindet. Sie müssen erkennen, dass Handeln durch mentale Zustände, die einen Grund für eine bestimmte Handlung darstellen, herbeigeführt wird (Perner und Lang, 1999).

Theory of Mind wird mit anderen kognitiven Fähigkeiten wie Exekutivfunktionen (Perner und Lang, 1999) und Sprache (Plaut und Karmiloff-Smith, 1993; DeVilliers, 1995; Astington und Jenkins, 1999; Lohmann und Tomasello, 2003; Sodian und Kristen, 2010) in Verbindung gebracht. Exekutivfunktionen sind in diesem Kontext deshalb wichtig, so Perner und Lang (1999), weil sie Kontrolle über Handlungen (Planen, Hemmen, Koordination und Kontrolle) ermöglichen, welche notwendig sind, um ein mental gesetztes Ziel aufrecht zu erhalten und gegen Ablenkungen durchzusetzen und somit zu verwirklichen.

Aus diesem Grund spielen Exekutivfunktionen (EF) auch für das Erzählen eine Rolle. Die mentalen Zustände der Charaktere einer Erzählung müssen nicht nur interpretiert werden, der daraus geschlossene Plan über die Handlungen eines Charakters muss auch (im Kopf des Erzählers) aufrecht gehalten werden, bis er umgesetzt wird. Laut Perner und Lang (1999) haben sich die EF eines Kindes, um dies zu bewerkstelligen, ebenfalls in einem Alter von etwa vier Jahren bereits ausreichend entwickelt.

Dem Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer Theory of Mind und der Sprachentwicklung werden wir uns im nächsten Punkt ausführlicher widmen.

1.3. Theory of Mind und Sprache

Astington und Jenkins (1999) gehen davon aus, dass sich ToM zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr entwickelt und dass in diesem Zeitraum auch der größte Teil der Sprachentwicklung stattfindet.

Die Autorinnen diskutieren drei theoretische Annahmen über den Zusammenhang der Entwicklung dieser beiden Fähigkeiten.

(a) Theory of Mind ist abhängig von Sprache

Von diesem Ansatz gibt es eine schwache (i) und eine starke (ii) Version.

i) Die schwache Version besagt, dass sprachliche Fähigkeiten für eine erfolgreiche Leistung in ToM-Tests benötigt werden. Der sprachliche Input in Form von Testanweisungen muss erst verstanden und verarbeitet werden und schließlich muss eine Antwort gegeben werden. Auch wenn die Antwort nonverbal gegeben wird, wird dem Kind einiges an Sprachverarbeitung abverlangt. Es wird argumentiert, dass Dreijährige 'false-belief' zwar verstehen können, dies aber aufgrund der sprachlichen Komplexität der Aufgaben dieser Tests nicht zeigen können. Daher sollten dreijährige Kinder Tests, die geringere sprachliche Anforderungen an sie stellen, erfolgreich bestehen können. Beispielsweise können Kinder das Verhalten einer Puppe in einem 'false-belief' Test besser vorspielen, als sie es voraussagen können (Freeman, Lewis und Doherty, 1991). Die linguistischen Anforderungen in einem Test zu vereinfachen, erleichtert kleineren Kindern zwar, den Test zu bestehen, völlig nonverbale Tests seien jedoch für kleinere Kinder nicht leichter zu bestehen (Call und Tomasello, 1999) bzw. sind sogar schwieriger (Plaut und Karmiloff-Smith, 1993).

Dies bedeutet, dass das Konzept von 'false-belief' früh verstanden wird, aber noch nicht sprachlich umgesetzt werden kann.

ii) Die starke Version besagt, dass Sprachentwicklung die Entwicklung von ToM unterstützt. So gesehen wird die Kompetenz in ToM nicht durch sprachliche

Unreife verdeckt, sondern die Entwicklung von ToM und Sprache sind grundlegend miteinander verbunden und voneinander abhängig.

Sprachentwicklung könnte Kinder mit Ressourcen wie syntaktischen Fähigkeiten ausstatten, welche das Begreifen von 'false-belief' ermöglichen.

Die Ergebnisse von nonverbalen Tests mit gehörlosen Kindern (Gale, de Villiers & Pyers, 1996) und Tests mit hörenden Kindern (Povinelli und DeBlois, 1992) deuten darauf hin, so Astington und Jenkins (1999), dass Sprachentwicklung der Entwicklung von ToM vorausgeht und sie begünstigt.

b) Sprache ist abhängig von Theory of Mind

Dieser Ansatz geht davon aus, dass Sprachentwicklung von der der ToM abhängig ist. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder erst ein repräsentatives, konzeptuelles Verstehen von 'false-belief' und 'appearance-reality' (das, was zu sein scheint, und das, was ist) besitzen, und dann entwickelt sich Sprache so weit, dass Kinder damit diese Entwicklung des konzeptuellen Verstehens widerspiegeln, das heißt, artikulieren können.

c) Theory of Mind und Sprache sind beide von einem anderen Faktor abhängig

Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung beider Fähigkeiten von einem anderen Faktor abhängig ist. Das heißt, es gibt einen anderen Faktor, der die Entwicklung beider Fähigkeiten hervorruft.

Unabhängig davon, welche der drei theoretischen Annahmen (a bis c) zutrifft, es muss überlegt werden, welche Aspekte der Sprache eine Rolle spielen.

Es stellt sich die Frage, ob pragmatische, semantische oder syntaktische Aspekte von größerer Bedeutung sind (Astington und Jenkins, 1999).

Die Ergebnisse der Studie der Autorinnen deuten darauf hin, dass es vor allem syntaktische Fähigkeiten sind, welche das Bestehen in ToM-Tests erleichtern. Es wird davon ausgegangen, dass syntaktisches Wissen das Nachdenken und Urteilen über 'false-belief' erleichtert, indem die Syntax die Repräsentation von Umständen, die nicht der Realität entsprechen, ermöglicht (Plaut und Karmilof-Smith, 1993). Um 'false-belief' ausdrücken zu können, werden komplexe Strukturen, die aus einem Haupt- und einem Nebensatz bestehen, verlangt. Zum Beispiel "John thinks the chocolate is in the cupboard" (Astington und Jenkins, 1999). Der Nebensatz erlaubt es, diese falsche

Annahme auszudrücken. Das bedeutet, die ganze Konstruktion kann wahr sein, obwohl der Nebensatz nicht der Realität entspricht - die Schokolade ist in Wirklichkeit in der Schublade - und der Sprecher, der nicht John ist, weiß das. In den 'false-belief Tests' ist die 'Welt' das, was das Kind sieht - zum Beispiel die Puppen und Gegenstände im Maxi-Test. Das Kind muss dabei verstehen, was im Kopf der abwesenden Puppe vorgeht, wenn das Objekt (Schokolade) von Ort X nach Ort Y bewegt wird. Es wird davon ausgegangen, dass den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes dabei eine wesentliche Bedeutung zukommt, da sie es dem Kind erlauben, die Repräsentation des Geschehens der Figur des Tests, im Angesicht der gesehenen Konfliktsituation (das Kind sieht den Ortswechsel, darf dabei aber nicht vergessen, dass die Puppe das nicht sieht, ergo nichts davon weiß) darzustellen.

Die Ergebnisse der Studie von Astington und Jenkins (1999) bzw. Custer (1996) lassen vermuten, dass zuerst die syntaktischen Fähigkeiten erlernt werden, welche notwendig sind, um 'false belief' auszudrücken, und daher syntaktische Fähigkeiten die Entwicklung von ToM unterstützen könnten.

Die Ergebnisse der ToM-Tests zeigen, dass Kinder in einem Alter von 5;7 (jüngstes Kind in unserer Arbeit) dazu in der Lage sein müssen, mentale Zustände und 'false belief' zu verwenden und auszudrücken (siehe 1.2. Theory of Mind). Dies ist für die Produktion einer erfolgreichen Erzählung notwendig.

Der nächste Punkt beschäftigt sich damit, wie diese Kompetenzen in Erzählungen umgesetzt werden.

1.4. Theory of Mind in Erzählungen

Wie eben diskutiert wurde, ist ToM ein wichtiges Instrument, um soziale Interaktion zu verstehen und um Handlungen erklären und voraussagen zu können. Dies ist eine wichtige Fähigkeit, wenn es darum geht, einen narrativen Text zu produzieren. Es geht dabei nicht nur darum, dass sich der Erzähler selbst erklärt, warum ein Protagonist eine bestimmte Handlung vollzieht (oder nicht vollzieht), sondern auch darum, dies seinem Publikum verständlich darzustellen. Um die Handlungen eines Protagonisten interpretieren zu können, wird ToM benötigt, da sie es ermöglicht, die Perspektive der Charaktere zu übernehmen und Ereignisse aus deren Sicht zu referieren. Nur so können die beiden Funktionen (referentielle und evaluative Funktion nach Labov und Waletzky, 1967) ausgeführt werden.

Wie in 1.3. Theory of Mind und Sprache erwähnt wurde, sollten Kinder in einem Alter von fünf Jahren in der Entwicklung ihrer ToM ausreichend weit fortgeschritten sein, um dieses Instrument zielführend einsetzen zu können. Es gibt jedoch, wie Bokus (2004) ausführlich darstellt, einen Widerspruch zwischen der Literatur über die Entwicklung der ToM in Spontansprache und ToM-Tests und der Literatur über den Gebrauch von ToM in Erzählungen.

Kinder beginnen in einem Alter von 18 Monaten begrenzte Fähigkeiten zu entwickeln, um über Wünsche anderer Personen, aus einer nicht egozentrischen Sicht, zu urteilen (Sodian und Kristen, 2010) und mentale Zustände des Selbst und anderer zu verbalisieren (Kieler-Turska, 1999), siehe 1.2. Theory of Mind. Mit drei Jahren vergrößert sich das Repertoire an psychologischen Ausdrücken über Perzeption, physische Zustände (Hunger), Emotionen, Wünsche, Talente, Kognition und moralische Bereiche (Kieler-Turska, 1999), was etwa Studien von Szuman (1968) und Bretherton und Beeghly (1981) belegen. Im Alter von vier Jahren besitzen Kinder eine repräsentative ToM (Perner und Lang, 1999; Sodian und Kristen, 2010).

Im Alter von sechs Jahren beginnen Kinder, die mentalen Zustände der Charaktere, die sie in ihren Erzählungen erfinden, zu beschreiben. In diesem Alter beginne, so Kieler-Turska (1999), die kritische Phase in der Entwicklung kommunikativer Kompetenz und ende im Alter von 10 Jahren. In diesem Alter zeige sich ein signifikanter Fortschritt im Skizzieren von 'inner landscapes' (S.50) von Charakteren. Diese Angaben stimmen mit mehreren Studien überein, die den Beginn der psychologischen Darstellung von Charakteren im Alter von sieben Jahren und eine Festigung dieses Vorgehens im Alter von 10 Jahren verzeichnen (Bamberg und Damrad-Frye, 1991; Hudson & Shapiro, 1991; Stein & Albro 1997; Kieler-Turska, 1999).

Nicolopoulou et al. (1999) sehen den Grund für diesen Widerspruch in den Untersuchungsmethoden. Diese würden einen künstlichen und erwachsenorientierten Kontext schaffen, welcher die Motivationen und Ressourcen, die Kinder dazu bringen, reichere und fortgeschrittenere Erzählungen zu produzieren unterdrücken. Deshalb sollten Erzählungen untersucht werden, die spontan und in für Kinder alltäglichen Situationen erzählt werden.

Dem widersprechen jedoch einerseits ältere Studien, wie etwa von Kernan (1977) und Peterson und McCabe (1983), in denen Erzählungen unter den von Nicolopoulou et al. (1999) geforderten Umständen elizitiert wurden und dennoch, bei kleineren Kindern (6 bis 8 Jahre im Falle von Kernan (1977)), kaum Evaluationen gefunden wurden. Auf der

anderen Seite fanden Eaton et al. (1999) und Veneziano und Hudelot (2009) heraus, dass auch kleinere Kinder (5 Jahre bei Eaton et al., 1999; 6 bis 7 Jahre bei Veneziano und Hudelot, 2009) wenn sie danach gefragt werden¹, durchaus dazu in der Lage sind, auf einer globalen Ebene zu evaluieren (Eaton et al. 1999) und auch 'false belief' in Erzählungen aufklären zu können (Veneziano und Hudelot, 2009). Die Ergebnisse der Studie von Bokus (2004) zeigen ebenfalls, dass bereits kleine Kinder (4 Jahre) dazu in der Lage sind, Charakteren in ihren Erzählungen mentale Zustände zuzuschreiben. Es ist jedoch fraglich, ob es sich bei den unterschiedlichen Erkenntnissen tatsächlich um einen Widerspruch handelt. Was die eben zitierten Studien aussagen, ist, dass Kinder bereits in einem Alter von vier Jahren dazu in der Lage sind, anderen Personen und Charakteren in ihren Erzählungen mentale Zustände zuzuschreiben; gleich, ob es sich um Erzählungen handelt, die mithilfe von Bildern elizitiert wurden, oder um solche, die in natürlichen und kindergerechten Kontexten erzählt wurden. Weiters ergibt sich, dass Kinder zwar ab vier Jahren dazu in der Lage sind, solche Referenzen zu machen, es aber vor einem Alter von neun Jahren nicht spontan tun, da sie scheinbar noch nicht erkannt haben, dass dies für die Konstruktion einer gelungenen Erzählung notwendig ist. Das ist es, was die oben diskutierten Daten unserer Auffassung nach aussagen. Es ist nicht Ziel dieser Arbeit, diesen vermeintlichen Widerspruch aufzuklären.

Dennoch soll hier ein Gedanke² diskutiert werden, der diese unterschiedlichen Ansichten und Ergebnisse zwar vielleicht nicht aufklären kann, aber eine andere Sichtweise darauf anregen könnte.

Die oben zitierten Studien untersuchen alle monologisches Erzählen, das heißt, dass diese Ergebnisse nicht Aufschluss über die Erzählkompetenz von Kindern an sich geben, sondern nur über die Kompetenz von monologischem Erzählen. Monologisches

1 In der Studie von Eaton et al. (1999) mussten alle getesteten Kinder eine Erzählung über eine vorgezeigte stumme Videosequenz produzieren. Alle Kinder sahen diese Sequenz vorerst ein Mal. Danach wurden sie nach Zufallsprinzip in zwei Gruppen ('prompt condition' und 'no-prompt condition') aufgeteilt. Anschließend wurde ihnen das Video erneut gezeigt, wobei es diesmal nach jeder der sieben Szenen gestoppt wurde. Kinder der 'no-prompt condition' sollten das Gesehene nach jedem Stopp spontan und ohne Hilfestellungen erzählen. In der 'prompt condition' wurden den Kindern nach jedem Stoppen des Videos spezifische Fragen über die Handlung und die mentalen Zustände der Charaktere gestellt. Eaton et al. (1999) berichten, dass die Kinder der 'prompt condition' Informationen über mentale Zustände spontan referierten. Wir gehen davon aus, dass sie diese Informationen deshalb spontan zu referieren beginnen, weil es sich um Priming handelt. Die Autoren berichten selbst, dass Informationen über mentale Zustände erst nach etwa der dritten Szene spontan in den Erzählungen der Kinder auftreten. Das heißt, diese Kinder konnten davon ausgehen, dass ihnen erneut spezifische Fragen über Handlung und die mentalen Zustände der Charaktere gestellt würden, und referierten diese Art der Information deshalb spontan; oder sie hatten gelernt, dass diese Informationen wichtig sind und referierten sie deshalb von selbst.

2 Das im Folgenden ausgeführte gilt auch für das Konstruieren von Strukturen oder das aufbauen eines Ziel-Plans in Erzählungen (siehe 1.6. Strukturen in Erzählungen).

Erzählen, damit ist hier gemeint, das Kind erzählt ohne die Unterstützung einer erwachsenen Bezugsperson, entwickelt sich aus Diskursen, genauer, Konversationen mit erwachsenen Bezugspersonen. Dabei spielt diese Bezugsperson eine wichtige Rolle, da sie Hilfestellungen leistet, indem sie das Kind stimuliert zu erzählen, indem sie "[...] gezielte Fragen stellt, besonders bezüglich Episoden, welche das Kind noch nicht erzählt hat, sie unterbricht, reformuliert und ergänzt oder berichtigt Textstücke der kleinkindlichen Erzählung." (Dressler, 2004). Kinder sind es also gewöhnt, beim Erzählen unterstützt zu werden. Nun handelt es sich aber bei den meisten Studien um Untersuchungen, in denen Kinder beim Erzählen auf sich alleine gestellt sind. Die Ergebnisse, die besagen, dass Kindern bis zu einem Alter von 9 Jahren nicht bewusst zu sein scheint, dass gewisse Vorgehensweisen im Erzählen notwendig sind, damit der produzierte Text als wohlgeformte Erzählung, die dem Publikum gefällt³ erscheint, spiegeln also möglicherweise wider, wozu Kinder vor einem Alter von neun Jahren in monologischem Erzählen in der Lage sind. Denn vor diesem Alter gibt es in der Entwicklung des monologischen Erzählens große Sprünge (siehe Trabasso und Rodkin, 1994 u.a.). Ab einem Alter von neun Jahren verbessert sich die Kompetenz des monologischen Erzählens jedoch nurmehr allmählich bis zum Erwachsenenalter (siehe Berman und Slobin, 1994). Dies könnte wiederum als Indiz dafür gesehen werden, dass mit etwa neun Jahren der Erwerb des monologischen Erzählens zu einem Großteil abgeschlossen ist.

Dazu gilt es noch zu bemerken, dass eine relativ hohe interindividuelle Varianz das Referieren von mentalen Zuständen und darauf basierenden Evaluationen betreffend in dem hier untersuchten Korpus zu erwarten ist und dieses Vorgehen ein wichtiges Kriterium bei der Bestimmung von narrativen Kompetenzen spielt. Denn dieses Vorgehen ist wichtig für die Konstruktion von gelungenen Erzählungen, da ältere Kinder, ab neun Jahren, und Erwachsene so vorgehen.

Kommen wir nun aber auf die Funktion von ToM in Erzählungen zurück.

3 Durch *gefällt* soll ausgedrückt werden, dass der Text von einem Rezipienten so gut wie möglich, im Sinne der *Akzeptabilität* nach de Beaugrande und Dressler (1981), angenommen wird. Das heißt, wir gehen nach de Beaugrande und Dressler (1981) davon aus, dass die Erzähler die *Intention* haben, einen kohäsiven und kohärenten Text, der in das Genre der Erzählung fällt, zu konstruieren. Je besser die Erzähler diese Intention ausführen, desto höher wird die Annahme des Rezipienten im Sinne der *Akzeptabilität* sein. Da wir hier von Kindern sprechen, wenn wir Erzähler sagen, muss beachtet werden, dass sich Intentionalität noch entwickelt und nicht wie bei Erwachsenen (oder wie man es von einem erwachsenen Rezipienten erwarten würde) eingesetzt werden kann. Diese Entwicklung zeigt sich in den Ergebnissen der Analysen in Kapitel III und kann durch die Analyse in Kapitel IV durch die Einteilung in Erzählstile angezeigt werden.

Erzählen involviert das Übertragen der eigenen Ansicht von Ereignissen. Dabei offenbart der Erzähler auch etwas von der eigenen Identität bzw. wie er von seinem Publikum "gesehen" werden möchte (Labov, 1997; Bamberg, 1997).

Der Erzähler interpretiert die Ereignisse aus seiner Sicht, muss aber zeitweise auch die Perspektive seiner Akteure und Charaktere übernehmen, um sich selbst und seinen Zuhörern erklären zu können, was in seiner Erzählung passiert.

Bokus (2004) spricht von einer dualen Landschaft (dual landscape), welche beim Erzählen aufgebaut wird und mithilfe derer der Erzähler seine eigenen Interpretationen des Ereignisverlaufes mit denen seiner Charaktere konfrontiert, um zu einem Konsens zu kommen.

Dabei spricht Bokus (2004) von 'narrative line' und 'narrative field' (1996), einem Konzept, welches auf Bruners (1986) narrativer Landschaft "dual narrative landscape" basiert.

narrative line: referiert den Verlauf von Veränderungen über Zeit in der behandelten Realität. Handelnde, die diese Realität verändern, sind die Helden der narrative line.

narrative field: referiert Subjekte, die nicht direkt mit Veränderungen der Realität in Verbindung stehen und dargestellt werden, als stünden sie im Hintergrund. Sie sind Protagonisten des narrative field.

Indem das Kind als Erzähler eine solche duale Landschaft (dual landscape) in seiner Erzählung aufbaut, kann es mithilfe der Protagonisten des 'narrative field' die Handlungen und Taten der Protagonisten der 'narrative line' kommentieren und evaluieren. Je nachdem, ob die Protagonisten des 'narrative field' Kinder oder Erwachsene sind, unterscheiden sich die Evaluationen der Ereignisse in der 'narrative line' stark (Bokus, 2004).

Ein weiterer wichtiger Aspekt beim Erzählen ist der Übergang von Evaluationen auf lokaler Ebene zu Evaluationen auf globaler Ebene. Das heißt, einzelne Ereignisse werden nicht mehr isoliert behandelt, sondern in die Gesamtstruktur der Erzählung integriert. Aus einer globalen Perspektive zu erzählen bedeutet, dass in gewissen Situationen der Gesichtsausdruck eines Charakters ignoriert wird und dem Charakter ein mentaler Zustand zugeschrieben wird, der nicht zu dem Gesichtsausdruck passt. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn ein Erzähler daran denkt, wie sich das Ende der Erzählung auf das Gemüt des Protagonisten auswirken wird (siehe Eaton et al.,

1999: 708). Um zu erkennen, welchen Einfluss einzelne Ereignisse auf die gesamte Erzählung oder deren Ausgehen haben können, muss sich der Erzähler seiner "discourse-pragmatic ability to represent events, actors, motivations and actions from an evaluative-interpretive perspective" bedienen (Bamberg und Damrad-Frye, 1991). Diese Fähigkeit ist notwendig, um zu erkennen bzw. um zu erklären, warum sich bestimmte Dinge zutragen und warum Charakteren bestimmte mentale Zustände zugeschrieben werden. Es ist dabei notwendig, auf "causal antecedents which may affect the character's mental state and the likely outcome (in terms of both events and subsequent behaviour)" einzugehen (Eaton et al. 1999: 703).

Der Übergang von Evaluationen auf lokaler Ebene zu Evaluationen auf globaler Ebene wird, so Bamberg (1991), durch die Verwendung bestimmter Ausdrücke wie *plötzlich*, *schockiert*, und *überrascht* angezeigt. Der Gebrauch solcher Ausdrücke bedeutet, dass der Erzähler davon ausgeht, dass etwas passieren wird, was bedeutet, dass er vorausplant. Dann passiert jedoch etwas Unerwartetes, das nicht dem im Voraus Geplanten entspricht. Dies bedeutet, dass sich der Erzähler nicht mehr nur auf den Moment, das 'Hier und Jetzt', konzentriert, sondern eine weiter gefasste Perspektive annimmt, die dann durch auf lokaler Ebene ablaufende Ereignisse verändert wird. Theory of Mind wird in Erzählungen außerdem für die Referenzeinführung und Koreferenz benötigt, da die Wahl, wie ein Referent ein- und weitergeführt wird, abhängig ist von dem Wissen, das der Erzähler bei seinem Publikum über die Akteure, die in der Erzählung erwähnt werden, voraussetzen kann. Geht der Erzähler davon aus, dass ein Charakter dem Publikum bereits bekannt ist, so wird er ihn durch definite Formen einführen. Muss er jedoch davon ausgehen, dass der Charakter dem Publikum nicht ausreichend vertraut ist, so muss die Einführung durch indefinite Formen erfolgen (Schröder, 2009). Für Koreferenz werden im Deutschen gewöhnlich, ausgehend von der Vorgangsweise von Erwachsenen und älteren Kindern, Pronomina eingesetzt, zur Verschiebung der Referenz Nomina. Kleinere Kinder verwenden jedoch Pronomina unabhängig von der referentiellen Funktion (Bamberg, 1987).

Da wir nun die Funktion und Anwendung der ToM in Erzählungen diskutiert haben, wenden wir uns im nächsten Punkt den Evaluationen und Mental States in Erzählungen genauer zu.

1.4.1. Evaluationen - Theory of Mind

Über die Natur von mentalen Zuständen ist bereits ausreichend berichtet worden. Wenn wir uns nun der Evaluation zuwenden, ist voranzustellen, welche Funktion die Evaluation hat und wie diese Funktion durch verschiedene evaluative Mittel erreicht wird.

Labov und Waletzky (1967) haben die Evaluation ursprünglich als Abschnitt einer Makrostruktur in Erzählungen postuliert. Sie erfüllt die evaluative Funktion einer Erzählung welche anzeigt, wie wichtig bestimmte Elemente einer Erzählung im Vergleich zu anderen für den Erzähler sind.

In ihrem Aufsatz sprechen Labov und Waletzky von Evaluation als dem Teil der Erzählung, der die Haltung des Erzählers zu den referierten Ereignissen ausdrückt, das heißt, dass die Evaluation außerhalb der temporalen Ordnung der Erzählung liegt. Die Evaluation ist nicht Teil der Sequenz der Ereignisse die referieren, was sich in der Erfahrung des Erzählers zugetragen hat. Für Polanyi (1979) wird durch die Evaluation das Wichtige vom "normalen" Ablauf getrennt und hervorgehoben.

Durch das Hervorheben mancher Passagen im Vergleich zu anderen soll die Evaluation anzeigen, worum es in der Erzählung tatsächlich geht, was, so zu sagen, die Pointe ist. Labov und Waletzky (1967) fassen außerdem Berichte darüber, wie sich Erzähler bzw. Charaktere zu einem gewissen Zeitpunkt in der Erzählung gefühlt haben, als Evaluation auf.

Das Konzept der Evaluation und die Anwendung evaluativer Mittel, welche die Evaluation übertragen sollen, wurde seither in zahlreichen Arbeiten untersucht.

Nach der Auffassung von Veneziano und Hudelot (2009) bzw. Bolonyai und Kohn (2008) und Ravid und Berman (2006) bedeutet Evaluation, dass der Erzähler aus der Perspektive eines Charakters erzählt und über Ereignisse in Bezug auf dessen Emotionen, Absichten und Annahmen spricht.

Für Reilly et al. (1998) ist Evaluation die Perspektive, aus der der Erzähler die Charaktere und deren Aktivitäten sieht und darstellt.

Solche Entitäten werden, wie wir uns erinnern, als mentale Zustände bezeichnet.

Manche Autoren sprechen nicht von mentalen Zuständen, sondern etwa von *internal states* (Bamberg, 1994; Vebeziano und Hudelot, 2009) oder *psychological states* (Kieler-Turska, 1999). Für Kieler-Turska (1999) ist das Ausdrücken von Wahrnehmungen wie visuelle Perzeption Teil von psychologischen Zuständen und somit ein Weg, Ereignisse zu evaluieren.

Ein weiterer Aspekt der Evaluation, den mehrere Autoren hervorheben, ist Kausalität. Reilly et al. (2004) sprechen davon, dass durch die Evaluation die Motivation von Akteuren sowie die logischen Zusammenhänge zwischen Ereignissen und dem Leitmotiv der Geschichte erkennbar dargestellt wird; Veneziano und Hudelot (2009) gehen einen ähnlichen Weg und sind der Auffassung, dass Evaluation ein Weg ist um darzustellen, warum sich bestimmte Ereignisse zutragen und wie diese zusammen hängen.

Ein guter Erzähler, so Labov (1972), unterbindet konstant die potentielle Frage "so what?" des Publikums und Gwyn (2000) sagt, dass Evaluation zur Glaubwürdigkeit des Sprechers beitragen soll. Indem der Erzähler andere, die Zeugen der referierten Ereignisse sind, in seiner Erzählung das Geschehene kommentieren lässt, soll unterstrichen werden, dass passiert ist, was der Erzähler vorträgt.

1.4.1.1. Überblick Evaluationen und Mentale Zustände

An dieser Stelle möchten wir einen Überblick über die verschiedenen evaluativen Mittel geben, welche mentale Zustände sein können, die in der Literatur über Erzählungen üblicherweise besprochen werden.

Da die Evaluation, unter anderem, Erklärungen darüber preis gibt, warum etwas passiert, vor allem über die Handlungen der Charaktere einer Erzählung, beinhaltet Evaluation dieser Art typischerweise Bezug auf Gefühle, Gedanken und Absichten von Protagonisten (Eaton et al. 1999). In diesem Fall evaluiert der Erzähler mittels der Protagonisten Ereignisse in einer Erzählung, indem er ihnen mentale Zustände zuschreibt, die seine Handlungen erklären oder rechtfertigen und darstellen, was sich Protagonisten denken oder was sie fühlen.

Zu diesem Typ von Evaluation zählt das Ausdrücken von Emotionen, Gedanken, Absichten, epistemischen Zuständen und kausale Konjunktionen in Verbindung mit den eben genannten Ausdrücken (weil, da, darum etc.).

In den unterschiedlichen Artikeln zu diesem Thema werden Kategorien aufgestellt, die solche evaluativen Mittel und mentale Zustände beinhalten.

Eaton et al. (1999) definieren, basierend auf dem Konzept von 'frame of mind' aus Bamberg und Damrad-Frye (1991) und Bamberg und Reilly (1996), welches sich auf Emotionen und mentale Zustände wie *thinking* bezieht, die Kategorien 'frame of mind (basic)' und 'frame of mind (with cause)'. Erstere bezieht sich auf Aussagen wie "*he's happy*", "*he's scared*" oder "*he's sad*" (Eaton et al. 1999: 707). Die zweite Kategorie

umfasst Aussagen wie die der ersten Kategorie, mit dem Unterschied, dass ein möglicher Grund für diesen Zustand durch eine kausale Konjunktion wie *weil, da, darum* angegeben werden muss.

Bolonyai und Kohn (2008: 4) teilen evaluative Äußerungen in vier Kategorien ein:

Bezug auf Affekt/Emotion: "*the boy gets **angry***"; "*and then the boy was **happy***".

Bezug auf Kognition (Motivation, Wille, Absicht und Kausalität): "*all bees **wanted** to sting the dog*"; "*the boy **thought***"; "*the boy **thought** the antlers of the deer were branches **so** he grabbed onto them*".

Zuschreiben von Handlungsmacht: Verben, die einem Charakter Handlungsmacht zuschreiben. Beispiele sind: "*the bees all **chase** him*"; "*the deer **bucks** him*"; "*the dog **knocked** down the beehive*".

Beschreibung: bezieht sich auf die Verwendung von Bewertungen durch deskriptive Anreicherungen sowie "ästhetisches" und ethisches Urteilen über Akteure, Objekte und Ereignisse durch den Erzähler. Das sind deskriptiv-evaluative Ausdrücke wie "*he has a **big** nose*"; "*on a **little skinny** tree*".

Veneziano und Hudelot (2009) legen vier Typen von mentalen Zuständen als evaluative Mittel fest, die sie in ihrer Studie als 'internal states' bezeichnen (S. 6).

- Physikalische Zustände: Bezug auf Empfindungen (er hat sich weh getan) und auf Wahrnehmungen (er hat den Stein nicht gesehen).
- Emotionale Zustände: *er ist wütend; er ist glücklich; er ist nicht glücklich*
- Zustände der Absicht: Referieren von vorhandenen oder nicht vorhandenen Absichten des Charakters - *er hat es nicht mit Absicht gemacht; er wollte ihn stoßen.*
- Epistemische Zustände: Bezug auf Vermutungen, Wissen oder Unwissen der Charaktere. Das kann sich beziehen auf, einen "Zustand in der Welt" (er wusste nicht, warum er gefallen war) oder auf den mentalen Zustand des Charakters selbst (er denkt sich, dass er ihn mit Absicht gestoßen hat).

Eine spezielle Art der Evaluation, ist *Voicing* (Bamberg und Damrad-Frye, 1991; Bolonyai und Kohn, 2008).

Bei der direkten und indirekten Rede von Charakteren (character speech: Bamberg und Damrad-Frye, 1991; Eaton et al. 1999 u.a.), muss der Erzähler einen anderen epistemischen Standpunkt als den eigenen einnehmen und interpretieren, was der Charakter der Erzählung denken oder fühlen könnte, so Bamberg und Damrad-Frye

(1991). In diesem Fall muss der Erzähler die Motivation des Protagonisten zu sprechen und was er aufgrund des Kontextes sagen könnte, erkennen. Einen besonderen Fall würde hier die Erlebte Rede darstellen, so sie in Erzählungen von Kindern in dem hier gegebenen Alter auftritt. Es gibt schließlich noch eine weitere Kategorie von voicing, die Bolonyai und Kohn (2008) in ihrer Studie vorstellen. Sie sprechen von *Performer voice*. Dies bezeichnet Äußerungen, in denen sich der Erzähler direkt an sein imaginäres oder reales Publikum wendet, z.B. 'on your right side, ladies and gentlemen, 'Imagine what they saw!'.

Die Repetition eines Teilsatzes dient normalerweise der Wiederaufnahme der Erzählung nach einer Unterbrechung durch das Publikum oder durch das Abschweifen bzw.

Ausschmücken eines bestimmten Punktes der Erzählung durch den Erzähler. Bei der Repetition als evaluatives Mittel kann zwischen reiner Wiederholung, wenn ein Teilsatz (im Folgenden: TS) unverändert wiederholt wird, und erweiterter Wiederholung, wenn der Erzähler einen bereits geäußerten TS um ein Detail erweitert, unterschieden werden. Wiederholung kann also auch verwendet werden, um zusätzliche Details zu einer bereits getätigten Äußerung hinzuzufügen (erweiterte Wiederholung). Etwa weil der Erzähler diese zusätzlichen Angaben für die korrekte Interpretation von etwas Nachfolgendem als notwendig erachtet; oder es kann als Versuch gemeint sein, Akzeptabilität des Publikums an der Erzählung und den Erzählleistungen des Erzählers positiv zu beeinflussen (Kernan, 1977).

In diesem Sinne kann Wiederholung auch zur Glaubhaftigkeit des Erzählers beitragen, wie ein Beispiel aus Kernan (1977: 97) zeigt:

O yeah, my little cousin, he 2 years old.

His sister 6.

He got mad at her.

'Cause she wouldn't give him no soda.

He got *real* mad at her (added detail).

An look at her like she was retarded.

An than start beating her up.

AUDIENCE: A little 2-year-old boy.

Uh-uh, it's her little brother.

He got mad at her.

Die Wiederholung des dritten TS am Ende dieses Textes (reine Wiederholung) kann als Versuch gewertet werden, die Behauptung, ein Zweijähriger hätte seine vier Jahre ältere Schwester verprügelt, durch das Wiederholen der Tatsache, dass der Kleine richtig böse war, glaubhaft zu machen, da dies offenbar vonseiten des Publikums bezweifelt wird. Die Wiederholung eines TS, mit oder ohne zusätzlichen Details, kann auch strukturelle Aufgaben erfüllen. So dient sie im folgenden Beispiel als Abstract im ersten und als Zusammenfassung im letzten TS (S. 97).

1. I was so scared.
2. 'Cause, you know, I saw when they took the dead men out of the car.
3. An all one side of his face was all smashed up.
4. An slob was running out of his mouth.
5. An I got so scared.

Eine weitere Funktion der Wiederholung ist die Betonung einer bestimmten Passage einer Erzählung (Labov und Waletzky, 1967; Kernan, 1977).

Streit-Olness et al. (2010) sehen die Wiederholung außerdem als Weg, um durch Verlangsamung oder Unterbrechen der Ereignisabfolge einer bestimmten Stelle der Erzählung Aufmerksamkeit beizumessen und somit zu zeigen, dass es sich um eine Stelle handelt, die im Vergleich zu anderen wichtiger ist, da dort nicht so vorgegangen wird.

Streit-Olness et al. (2010) führen weiters als Methode der Betonung von Information Obszönität oder Onomatopoesie an.

Der Effekt der Betonung durch bestimmte Ausdrücke kann auch durch Übertreibung erzielt werden (Kernan, 1977).

Ein weiterer Weg, Evaluationen auszudrücken, gelingt durch so genannte *hedging devices* (Eaton et al. 1999). Dabei handelt es sich um gewisse lexikalische Items, welche Unerwartetes oder Unsicherheit vonseiten des Erzählers ausdrücken (Bamberg, 1991; Eaton et al. 1999). Dies betrifft Ausdrücke wie *vielleicht, es scheint, kann sein*. Bamberg (1991) und Eaton et al. (1999) gehen davon aus, dass die Verwendung solcher *hedging devices* und die Verwendung von Ausdrücken wie *plötzlich, schockiert* und *überrascht* bedeutet, dass der Erzähler einen Plan darüber verfasst, was im weiteren Verlauf der Erzählung passieren wird; das heißt, er entwirft einen Plan auf globaler Ebene, welcher von Ereignissen auf lokaler Ebene unerwarteterweise verändert wird. Durch die Verwendung von *comparatives* (Labov, 1997) bzw. *comparators* (Streit-

Olness et al., 2010) und durch die Verwendung von Irrealis (Labov, 1997; Streit-Olness et al., 2010) können Ereignisse ebenfalls evaluiert werden. Dies kann vermöge unterschiedlicher Mittel erzielt werden, wie beispielsweise Modalverben, Komparativ, Futur (Labov, 1997) oder Superlativ, Metaphern, Imperativ (Streit-Olness et al. 2010), indem, wie Labov (1997: 5) es formuliert:

"A narrator evaluates events by comparing them with events in an alternative reality that was not in fact realized."

An dieser Stelle soll, der Vollständigkeit wegen, kurz erwähnt werden, dass auch para- und nonverbales Verhalten als evaluative Mittel dienen können. So untersuchen etwa Streit-Olness et al. (2010) Tonhöhengipfel und ähnliche Phänomene aus dem Bereich der Phonologie, durch die bestimmte Ereignisse hervorgehoben werden können. Auch Gestik und Mimik können Passagen in Erzählungen betonen und werden deshalb als evaluative Mittel gewertet. Solche Phänomene sind jedoch schwierig zu analysieren und verlangen auch eine aufwändigere Aufnahme und Transkription und werden daher nur in wenigen Studien in Betracht gezogen.

Veneziano und Hudelot (2009) nehmen an, dass im Alter von sechs oder sieben Jahren, wenn mentale Zustände Motoren und Konsequenzen für Verhalten werden, eine wichtige Veränderung stattfindet, welche die Art und Weise betrifft, wie mentale Zustände begriffen werden. Diese Veränderung bedeutet, dass Kinder sich weniger auf physikalische, dafür mehr auf epistemische Zustände konzentrieren. Sie konzentrieren sich mehr darauf, warum Charaktere handeln und welche Konsequenzen ihr Handeln nach sich zieht. Darauf wird jedoch später (Kapitel III Punkt 3.2.1.) noch genauer zurückgekommen.

1.5. Über Erzählungen

An dieser Stelle sollen verschiedene Definitionen von Erzählung besprochen werden, bevor später, für die Analyse der Texte des hier untersuchten Korpus eine geeignete Definition gefunden wird.

Labov und Waletzky (1967) definieren eine Erzählung als die Darstellung einer Abfolge von Ereignissen in der Reihenfolge, in der sie sich, im Leben des Erzählers, tatsächlich zugetragen haben (referentielle Funktion⁴). Außerdem muss ein Text eine evaluative

4 Dazu ist anzumerken, dass dies nur für eine Darstellung von Ereignissen in *ordo naturalis*, nicht

Funktion erfüllen, um als Erzählung gelten zu können. Bei Labov und Waletzky (1967) geht es um Erzählungen persönlicher Erfahrungen, die in die Biographie der Erzähler Einzug genommen haben.

Anders ist es bei einer Bildergeschichte, wie sie in unserer Untersuchung als Stimulus verwendet wurde. Dabei können Erzähler nicht über ihre eigenen Erfahrungen sprechen, sondern über die eines abgebildeten oder mehrerer abgebildeter Protagonisten. Durch die Reihenfolge der Bilder ist natürlich die Reihenfolge der Ereignisse, die in der Geschichte geschehen, vorgegeben. Wie wir jedoch sehen werden, erzählt jeder Erzähler seine eigene Version derselben Bildergeschichte (s. 1.6.1. Ziel, Plan, kausale Verbindungen).

Dennoch sollte die oben genannte Definition auch auf das Erzählen von Bildergeschichten anwendbar sein.

So sagen etwa Peterson und McCabe (1983), dass eine grundlegende Voraussetzung für jede Erzählung ist, sei sie ein persönlicher und nicht-fiktiver Bericht über vergangene Ereignisse, oder eine fiktive Geschichte, dass sie eine chronologische Wiedergabe von aufeinander folgenden Ereignissen ist.

Nach Bokus (2004) ist eine Erzählung die (verbale) Darstellung von Ereignissen, die eines nach dem anderen (zeitlich) ablaufen. Der Ablauf der Ereignisse wird bei ihr als sich verändernde Realität bezeichnet.

Was diesen Definitionen fehlt, um sie etwa von bloßen Berichten über Ereignisse zu unterscheiden, ist, dass eine Erzählung eine persönliche Note des Erzählers beinhalten muss. Erst die Evaluationen bestimmter Ereignisse, das Erkennen lassen einer Absicht von Protagonisten, involviert das Publikum in das Sprechereignis des Sprechers und macht daraus eine Erzählung.

1.6. Strukturen in Erzählungen

Unter diesem Punkt werden verschiedene Herangehensweisen, Strukturen in Erzählungen auszumachen, diskutiert.

Als Vorbereitung auf die Analyse und Auswertung des Datenkorpus, wird zuerst ein Konzept behandelt, indem es um Informationskategorien geht, welche der Erzähler enkodiert und in Episoden zusammengefasst werden können. Es geht dabei darum,

jedoch für den *ordo artificialis* gilt. Wobei Labov (1997) sagt, dass Ereignisse in Erzählungen persönlicher Erfahrungen nur aus der Sicht des Erzählers dargestellt werden können und zum Beispiel keine *flash backs* auftreten können (S. 404). Er geht also davon aus, dass Erzählungen persönlicher Erfahrungen nur in der *ordo naturalis* erzählt werden können.

darzustellen, wie Erzähler im Aufbau einer Erzählung vorgehen, indem sie ihren Protagonisten eine Motivation zuschreiben, nach einem Plan vorzugehen. Wir besprechen zu diesem Zweck das Konzept des hierarchisch gegliederten Ziel/Plans nach Trabasso und Rodkin (1994).

Anschließend wird ein Konzept einer Makrostruktur besprochen, welche eine gesamte Erzählung in bestimmte Abschnitte, die gewisse Aufgaben erfüllen sollen, einteilt. Dabei handelt es sich um ein Konzept, das erstmals von William Labov und Joshua Waletzky (1967) vorgestellt und anschließend von unterschiedlichen Autoren modifiziert wurde.

1.6.1. Ziel, Plan, kausale Verbindungen

Unter diesem Punkt wird das Konzept des Ziel/Plans, eines hierarchisch gegliederten Vorgehens in Erzählungen nach Trabasso und Rodkin (1994) besprochen. Durch dieses Konzept soll festgestellt sein, ob Kinder in Erzählungen nach einem hierarchisch gegliederten Ziel-Plan vorgehen. Außerdem geht es darum, wie Kinder durch die Verwendung verschiedener Informationskategorien und die Art der Verbindung derselben eine kohärente Erzählung aufbauen.

Dazu gehört auch die Einteilung der Erzählungen in Abschnitte. Nicht jedoch, wie dies in Labov und Waletzky (1967) der Fall ist, sondern kleinere Einheiten, Miniplots und Episoden.

Auch Trabasso und Rodkin (1994) gehen von einer Makrostruktur, bestehend aus *onset*, *unfolding* und *resolution*, aus. Sie übernehmen diese Einteilung von Berman und Slobin (1994). Diese Komponenten, oder Abschnitte, ergeben zusammen die gesamte Handlung einer Erzählung. Nach Stein und Glenn (1979) kann die Handlung in eine Struktur, bestehend aus einem Setting und einem Set von Episoden zerlegt werden (in Trabasso und Rodkin, 1994). Das Setting bezeichnet die Charaktere und die räumlichen und zeitlichen Umstände, in denen sich die Erzählung abspielt. Diese Umstände des Settings ermöglichen es, dass sich eine Serie von Episoden, welche Handlungen beinhalten, ereignet. Eine Episode wird um eine zielgerichtete Handlung und Resultate (outcomes) strukturiert und ist für sich selbst ein *miniplot* (Trabasso und Rodkin, 1994: 86). Sie hat einen Anfang (ein einleitendes Ereignis), eine Entfaltung (psychologisch begründete Reaktionen, Ziele, Pläne und Handlungen) und ein Ende (Resultate als Erfolge oder Misserfolge von Zielen und Evaluation der Reaktion auf die Resultate). Die gesamte Handlung der Erzählung ist eine Struktur, die sich aus dem Interpretieren

und Integrieren (in eine mentale Repräsentation des Erzählers von der Handlung) von Ereignisinhalten ergibt. Das heißt, sie besteht aus einem Setting und einem Set von Informationskategorien, welche in und zwischen Episoden kausal verbunden sind. Der Erzähler kann die Handlungen eines Protagonisten einer Erzählung in Form eines hierarchisch gegliederten Ziel-Plans (goal-plan) darstellen (Trabasso und Rodkin, 1994). Die Hierarchie ergibt sich aus einem Hauptziel (Z1) und weiteren Zielen, die dem obersten Ziel untergeordnet und von ihm überwacht und kontrolliert werden. Eine Erzählung wird zum Zweck der Analyse in Teilsätze eingeteilt. Trabasso und Rodkin (1994) präsentieren sechs Kategorien, die ein Teilsatz enthalten kann. Dabei handelt es sich um Setting (S), Ereignis (E), interne Reaktion (IR), Ziel (Z), Versuch (V) und Resultat (R). Resultate werden, je nachdem, ob ein Ziel erreicht wird oder nicht, mit (+), (-) oder (0)=neutral, markiert. Zusammen ergeben diese Kategorien eine Episode.

Zwischen den Kategorien werden Episoden angenommen, die entweder kausal, oder ermöglichend sein können. Die einzelnen Kategorien haben unterschiedliche Eigenschaften, durch die sich eine Wechselwirkung zwischen ihnen ergibt. Settings können alle Kategorien ermöglichen. Ereignisse können andere Ereignisse durch physische Umstände (conditions) bewirken, oder auf psychologischer Ebene eine interne Reaktion oder Ziele hervorrufen. Interne Reaktionen (Wahrnehmungen, Emotionen, Annahmen) können ihrerseits andere IR oder Ziele aufbringen. Ziele (erwünschte oder unerwünschte Zustände, Aktivitäten oder Objekte) können Ziele oder Versuche, ein Ziel zu erreichen bzw. zu umgehen, motivieren. Versuche können wiederum andere Versuche ermöglichen, oder auf physischer Ebene positive (+) oder negative (-) Resultate ermöglichen. Resultate können Versuche ermöglichen.

Wird ein Protagonist mit einem Fehlschlag eines Versuches, ein Ziel zu erreichen konfrontiert, kann er das nicht erreichte Ziel neu setzen und erneut versuchen, es zu erreichen, er kann ein neues, untergeordnetes Ziel setzen, oder das nicht erreichte Ziel aufgeben. Dieses Vorgehen gliedert eine Erzählung in eine Ziel/Plan-Hierarchie, die sich folgendermaßen, in einem so genannten *causal network*, abbilden lässt (Trabasso und Rodkin, 1994: 90, Figure 2).

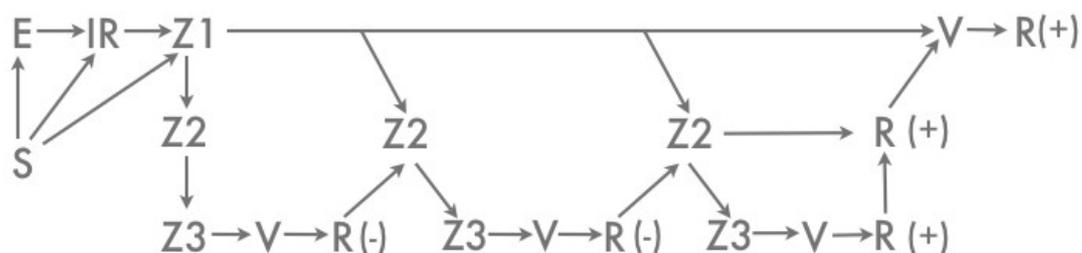


Abbildung 1.1. Causal Network Representation.

Abbildung 1.1. zeigt die *causal network representation*, welche drei Zielebenen, Ziel 1 bis Ziel 3, hat. Der Plan beginnt mit einem Setting (S), auf das ein Ereignis (E) folgt, welches einem Protagonisten zustößt. Das (S) bzw. das (E) ermöglicht (e) und verursacht eine interne Reaktion (IR) auf psychologischer Ebene. Die (IR) wiederum führt zu einem Ziel (Z1). Die Hierarchie in diesem Plan ergibt sich nun dadurch, dass (Z1) das diesem untergeordnete Ziel (Z2) motiviert, welches wiederum, mit der endgültigen Absicht, (Z1) zu erreichen, ein drittes Ziel (Z3) motiviert.

Z1

↓↑

Z2 Diese drei Ziele konstituieren den Plan.

↓↑

Z3

Der Plan wird durch Handlungen, die auf der dritten Ebene motiviert werden, ausgeführt. Das heißt, hier findet die eigentliche Erzählung statt. Ziel 3 motiviert den ersten Versuch (V), welcher nicht erfolgreich ist - repräsentiert durch R(-) in Abbildung 2. Innerhalb der Hierarchie gibt es eine Überwachung und Kontrolle über die Ziele und die Ausführung des Plans. Der Fehlschlag auf Ebene 3 wird auf den höheren Zielebenen überwacht und verursacht auf psychologischer Ebene das erneute Setzen von (Z2), welches seinerseits von (Z1) motiviert wird, welches auch den ganzen Plan kontrolliert. Dieser Zyklus, (Z1) motiviert (Z2), dieses motiviert (Z3), welches Versuche (V) motiviert, die fehl schlagen, wiederholt sich so lange, bis schließlich ein (V) zu einem positiven Resultat, R(+), für (Z3) führt. Dieses positive Resultat ermöglicht ein R(+) auf Ebene 2, (Z2). Das R(+) auf Ebene 2 ermöglicht nun einen (V), welcher ein R(+) auf Ebene 1 verursacht, wodurch schließlich der hierarchisch gegliederte Ziel-Plan erfolgreich abgeschlossen wird.

Durch die Anwendung dieses Modells auf Erzählungen von Kindern, haben Trabasso

und Nickels (1992) einerseits herausgefunden, dass Kinder ein solches Modell aus der Perspektive eines jeden Charakters aufbauten, und andererseits, dass die Pläne der einzelnen Charaktere interagierten.

In der Analyse von Erzählungen ergeben sich episodische Strukturen, wenn die Erzählung die Bestimmung eines Sets von Kategorien, welches zielgerichtete Handlungen abbildet, zulässt. Eine komplette Episode besteht laut Trabasso und Rodkin (1994) aus einer oder mehrerer Kategorien des *causal network models*, das heißt, ein Ereignis, ein Ziel, ein Versuch, ein Resultat und eine Reaktion.

Die Basisstruktur einer Episode besteht aus einer Sequenz von Ziel-Versuch-Resultat. Um festzustellen, wann Kinder beginnen, eine Geschichte episodisch zu interpretieren, zählten Trabasso und Nickels (1992) die ZVR-Einheiten in den Erzählungen ihrer Studie und stellten sie nicht-ZVR-Einheiten gegenüber. Ab einem Alter von fünf Jahren, so lassen die Ergebnisse dieser Studie erkennen, beginnen Kinder damit, planerisches Wissen zu gebrauchen. Episoden sind kausal und temporal miteinander verbunden und hierarchisch in einem Gesamtplan organisiert. Eine derartige Organisation der Erzählung nimmt, so Trabasso und Rodkin (1994), im Alter von neun Jahren zu und steigt noch leicht bis zum Erwachsenenalter.

Wie kann nun aber bewiesen werden, dass eine Erzählung einem Ziel-Plan folgt? Damit eine verbal produzierte Sequenz von Ereignissen als kohärente Erzählung, aufgebaut um einen hierarchischen Ziel-Plan enkodiert werden kann, sollte der Erzähler folgende Elemente in seine Erzählung integrieren. (1) Der Protagonist hat eine Beziehung zu einem Objekt, einem Zustand oder einem Vorgang (zB. der Protagonist besitzt ein Objekt von Wert). (2) Dem Protagonisten widerfährt eine unerwünschte Veränderung eines Zustandes, bezogen auf das Objekt von Wert, und diese Veränderung leitet ein Ziel und einen Ziel-Plan ein (zB. der Protagonist verliert das Objekt von Wert). (3) Der Protagonist führt Handlungen durch, die für das Ziel, den unerwünschten Zustand zu verändern, relevant sind (zB. der Protagonist versucht, das verloren gegangene Objekt wieder in seinen Besitz zu bringen, indem er einen Plan es zu suchen ausführt). (4) Der Protagonist setzt seine Versuche fort, obwohl mit Fehlschlägen konfrontiert (zB. der Protagonist macht wiederholte "Suchversuche"). (5) Die Versuche des Protagonisten resultieren schließlich im Erreichen des Zieles (zB. der Protagonist findet das verlorene Objekt und nimmt es wieder in Besitz).

Die Autoren gehen hier nur von den Handlungen der Protagonisten, allen voran, des Buben, aus und konzentrieren sich auf dessen Ziel, seinen Frosch wieder zu finden. So wurde auch das *causal network model* von Trabasso et al. (1989) speziell für die Untersuchung eines Vorgehens nach einem hierarchisch gegliederten Vorgehen in der Frog Story entworfen. Dabei vergessen Trabasso und Rodkin (1994) zu erwähnen, dass eine Erzählung als Ganzes Makroziele hat, wenn auch, in einer wie der hier gegebenen Testsituation, die Frage, warum die Geschichte erzählt wird, wegfällt und das Makroziel des Protagonisten mit dem der Geschichte selbst zusammenfällt.

1.6.2. Makrostruktur

Unter diesem Punkt wird es um Labov & Waletzky (1967) bzw. Labovs (1972, 1997) Ausführungen über die Makrostruktur von Erzählungen gehen, angereichert durch die Ansichten anderer Autoren über dieses Thema.

Zum Schluss wird eine vereinfachte Sichtweise dieser Struktur, nach Berman und Slobin (1994), diskutiert werden, welche drei Komponenten vorsieht, die in einer Erzählung dargestellt werden müssen, um einen kohärenten Text zu ergeben.

In ihrem Aufsatz *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. postulieren William Labov und Joshua Waletzky (1967) fünf Abschnitte einer Makrostruktur (overall structure: 32). Diese Abschnitte sind *Orientation*, *Complication*, *Evaluation*, *Resolution* und *Coda*. Labov (1972) erweitert diesen Rahmen um den Abschnitt des *Abstract*, welcher vor der Orientation zu reihen ist.

Jeder dieser Abschnitte erfüllt eine bestimmte Funktion in einer Erzählung. Kernan (1977) erweitert das Konzept von Labov und Waletzky (1967) bzw. Labov (1972) um den Abschnitt *Introducer* (S. 93). Er sieht den Abstract als Subtyp des *Introducer*. Wie Kernan (1977) hervorhebt, sind diese Abschnitte als Analysekategorien zu verstehen, welche für die Analyse einer Erzählung angewandt werden können. Sie werden nicht overt durch die Erzähler selbst markiert. Weiters ist zu erwähnen, dass eine Erzählung nicht jeden dieser Abschnitte aufweisen muss, um erfolgreich oder komplett zu sein.

Labov und Waletzky (1967) weisen darauf hin, dass die einfachst mögliche Erzählung bloß aus dem Abschnitt der *Complication* bestehen würde, ohne eine klare *Resolution* zu haben. Sie sprechen weiters von *minimal narratives* (S. 41), welche neben der *Complication* auch eine *Resolution* aufweisen. Es wird vermutet, dass die häufigste

Variante der Erzählung die Form Complication-Evaluation-Resolution annimmt, wobei die Evaluation mit der Resolution zusammenfällt. Sowohl Labov und Waletzky (1967) als auch Kernan (1977) stellen fest, dass die meisten ihrer gesammelten Erzählungen nicht alle diese Abschnitte aufweisen. In anderen Arbeiten wird deshalb eine einfachere Struktur angenommen. So wird etwa in der Arbeit von Berman und Slobin (1994) von einer Struktur ausgegangen, die drei Abschnitte aufweist. Sie sprechen von *onset-unfolding-resolution* (S. 46). Im Weiteren werden die erwähnten Abschnitte und deren Aufgaben in einer Erzählung einzeln vorgestellt.

1. Introducer/Abstract

Ein Introducer hat nach Kernan (1977) die Funktion anzuzeigen, dass ein Sprecher im Folgenden eine Erzählung produzieren wird. Der Abstract hat ebenfalls die Funktion eine bevorstehende Erzählung anzuzeigen und kann auch das Ende der Erzählung zusammenfassen. Labov (1997) definiert Abstract als "initial clause that reports the entire sequence of events of the narrative" (S. 4). Das heißt, der Abstract soll Informationen darüber preisgeben, was in der Erzählung hervorgehoben werden soll.

2. Orientation

Der Abschnitt der Orientierung hat die Aufgabe, das Publikum in Hinsicht auf Ort, Zeit, Identität der Akteure und deren Aktivitäten und die anfängliche Situation zu informieren, etwa, in welcher Beziehung die Akteure zueinander stehen im Falle der Frog Story. Außerdem können Teilsätze dieses Abschnittes Informationen darüber angeben, was Charaktere in der Erzählung wissen oder nicht wissen, über deren Gemütslage und andere Informationen, die der Erzähler als notwendig für ein korrektes Verstehen der Erzählung erachtet. Dieser Abschnitt kann, so Kernan (1977), auch mit dem Introducer oder Abstract zusammenfallen. Das heißt, ein einzelner Teilsatz kann als Introducer/Abstract und gleichzeitig als Orientierungsteilsatz gewertet werden. Labov und Waletzky (1967) stellen außerdem fest, dass nicht alle Erzählungen einen Abschnitt der Orientierung aufweisen bzw. dieser Abschnitt nicht immer alle der oben genannten Funktionen erfüllt. Sie stellen weiters fest, dass die Orientierung in Erzählungen von Kindern und weniger eloquenten Erwachsenen oft fehlt. Kernan (1977) stellt fest, dass ältere Kinder einen größeren Anteil ihrer Erzählungen der Orientierung widmen als kleinere Kinder dies tun und, dass die Art der Information bei älteren Kindern eine andere ist. Sie konzentrieren sich eher auf Hintergrundinformationen wie Gemütslage

und Motivation der Charaktere, während kleinere Kinder sich mehr auf Zeit, Ort und die Charaktere selber konzentrieren.

3. Complication

Der Abschnitt der Complication besteht nach Labov (1997) aus Teilsätzen, welche ein auf die potentielle Frage "And what happened [then]?" folgendes Ereignis berichten. Die Complication, in Verbindung mit der Resolution, konstituiert die eigentliche Erzählung. Das bedeutet, die Teilsätze dieser Abschnitte verbinden die referierten Ereignisse die sich zugetragen haben in der Reihenfolge, in der sie sich tatsächlich zugetragen haben (Kernan, 1977). Wie lange dieser Abschnitt der Erzählung ist, ist abhängig von der Anzahl isolierbarer Ereignisse die sich tatsächlich zugetragen haben. In vielen Fällen kann solch ein langer Erzählstrang deshalb aus mehreren Zyklen simpler Erzählungen mit mehreren *complication sections* bestehen (Labov und Waletzky, 1967). Die Complication wird durch die Resolution beendet. Wo sich die tatsächliche Auflösung der Complication in einer Erzählung befindet, wird durch die Evaluation angezeigt.

4. Evaluation

Eine Erzählung ohne Evaluation mag zwar die Funktion der Referenz (Darstellung der Haupthandlung) erfüllen, kann aber gleichzeitig schwer zu verstehen sein. Sie ist nicht vollständig, da ihr die Pointe fehlt (Labov und Waletzky, 1967). Durch die Evaluation zeigt der Erzähler seinem Publikum, wie wichtig manche Ereignisse, im Vergleich zu anderen, sind. Der Erzähler evaluiert Ereignisse dadurch, dass er sie mit Ereignissen in einer alternativen Realität vergleicht, die tatsächlich nicht verwirklicht wurde (Labov, 1972). Die Evaluation lässt eine Erzählung lebhafter und realer erscheinen und macht sie damit effektiver. Nur so kann eine Erzählung produziert werden, die der Erwartung des Publikums im Sinne der Akzeptabilität entspricht und als erzählenswert betrachtet wird (Labov und Waletzky, 1967; Kernan, 1977).

Im Abschnitt der Complication können mehrere *complicating actions* enthalten sein. Sie werden durch ein Ergebnis (result, Labov und Waletzky, 1967) aufgelöst. Der Erzähler muss den Höhepunkt der Complication hervorheben. Diese Stelle ist der Bruch (im Erzählverlauf) zwischen der *complicating action* und dessen Ergebnis. Die Evaluation hat die Aufgabe, diesen Bruch anzuzeigen. Dasselbe gilt für Complication und Resolution. In vielen Fällen, so Labov und Waletzky (1967), fallen die Evaluation und

das Ergebnis zusammen. Das bedeutet, dass ein einzelner Teilsatz die Bedeutung eines Ereignisses betont und gleichzeitig darstellt. Labov und Waletzky (1967) definieren Evaluation schließlich als den Teil der Erzählung, der die Einstellung des Erzählers zu seiner Erzählung offenbart. Wie wir bereits gesehen haben, gibt es eine Menge an Möglichkeiten, um Evaluationen auszudrücken können (siehe 1.4.1.1. Übersicht Evaluationen und Mentale Zustände). Labov und Waletzky (1967) postulieren zwar einen Evaluationsabschnitt. Labov (1972) bemerkt jedoch, dass evaluative Teilsätze zu jeder Zeit in einer Erzählung auftreten können und (1997), dass evaluatives Material sich auf eine Weise konzentriert, dass es den Verlauf der Erzählung unterbricht.

5. Resolution

Die Resolution ist der Teil einer Erzählung, der auf die Evaluation folgt. Er zeigt das Ende der Erzählung an, welches jedoch auch durch die Evaluation angezeigt werden kann, wenn diese den letzten Abschnitt der Erzählung ausmacht. In diesem Fall deckt sich die Evaluation mit der Resolution (Labov und Waletzky, 1967).

6. Coda

Die Coda, so vorhanden, ist der letzte Abschnitt einer Erzählung. Sie beendet in solchen Fällen die Erzählung, in denen die Abfolge der referierten Ereignisse nicht bis in die Gegenwart reicht. Labov und Waletzky (1967) definieren Coda als "... functional device for returning the verbal perspective to the present moment" (S. 39). Sie kann zum Beispiel eine direkte Stellungnahme des Erzählers über die Moral oder den Höhepunkt der Erzählung sein (Kernan, 1977). Durch die Coda wird die Erzählung an den Zeitpunkt des Erzählens gebracht, in das "Hier und Jetzt", derart, dass die potentielle Frage "Waht happened?" nicht mehr zutreffend wäre (Labov, 1997).

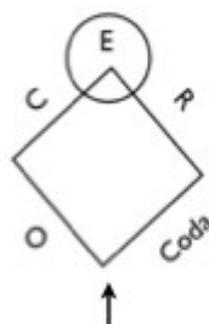


Abbildung 1.2. Makrostruktur nach Labov und Waletzky (1967)

Die Raute in Abbildung 1.2. (Labov und Waletzky, 1967: 41) fasst die Abschnitte einer Erzählung zusammen. Die Funktion, die die Erzählung hervorbringt (originating function, S. 41), wird an der Basis der Raute angesetzt. Danach geht es die linke Seite hinauf mit der Orientation, dann hinauf zum Scheitel mit der Complication. Oft, jedoch nicht immer, unterbricht die Evaluation die Handlung am Scheitelpunkt, wie durch den Kreis angezeigt wird. Anschließend geht es auf der rechten Seite abwärts mit der Resolution und die Coda wird durch die Linie, die zum Zeitpunkt des Erzählens zurückführt dargestellt.⁵

Berman und Slobin (1994: 46) fassen die eben diskutierten Abschnitte so zu sagen zusammen. Sie postulieren eine Dreiteilung, die grob gesagt, aus *Anfang-Mitte-Ende* besteht. Sie sprechen von I: onset of the plot, II: unfolding of the plot und III: resolution of the plot. Sie sprechen hier von Komponenten, die ein Erzähler in der Bildung eines Textes enkodieren muss, um von einem thematisch kohärenten Text, in dem Sinn, dass er um einen übergreifenden Handlungsverlauf konstruiert wird, sprechen zu können. Wir werden auf diesen Ansatz später (Kapitel III Punkt 3.1.3. Makrostruktur) in der Analyse der Texte der Kinder zurückkommen.

1.7. Über Bildergeschichten und die Aufgaben des Erzählers

Die Aufgabe des Erzählers, der eine Bildergeschichte erzählt, ist es einerseits, die (abgebildeten) Situationen und Ereignisse zu beschreiben (main line event clauses, Eaton et al., 1999) auch als Referenz bezeichnet (Labov, 1972). Andererseits muss der Erzähler ausführen, warum sich Ereignisse zutragen (contextualizing clauses, Eaton et al., 1999) auch als evaluative Funktion oder Evaluation bezeichnet (Labov und Waletzky, 1967; Labov, 1972 u.a.).

Damit eine Erzählung kohärent wird, müssen Gedanken und Gefühle der Akteure der Geschichte evaluiert werden. Ein bloßes Beschreiben dieser Zustände ist nicht ausreichend. Es ist daher auch notwendig, auf Ursachen, die die mentalen Zustände der Akteure und das Ausgehen eines Ereignisses erklären einzugehen. Der Erzähler muss die Geschehnisse nicht nur referieren, sondern auch seine persönliche Einstellung zu

5 Wie bereits erwähnt wurde, muss eine Erzählung nicht jeden dieser Abschnitte aufweisen um *komplett* oder *gut* zu sein. Ein Text muss jedoch gewisse Abschnitte aufweisen und bestimmte Funktionen erfüllen, um als Erzählung gelten zu können (s. 1.5. Über Erzählungen). Wenn wir hier den Begriff Makrostruktur verwenden, dann bezieht er sich darauf, dass der Texttyp *Erzählung* eine gewisse Struktur und Merkmale aufweist, die in jeder Erzählung zu finden sein müssten. Die zweite Bedeutung des Begriffs Makrostruktur wie wir sie hier verwenden, werden wir in Punkt 3.1.3. besprechen.

den Geschehnissen darstellen, ein Vorgehen, das ebenfalls zur Evaluation gerechnet wird.

Durch die Evaluation kann auch das Publikum in das Erzählgeschehen involviert werden, indem zum Beispiel der Erzähler einen Hörer direkt anspricht. Wie stark das Publikum in das Erzählereignis involviert wird, ist abhängig von der Wahl der evaluativen Mittel (Labov und Waletzky, 1967; Bolonyai und Kohn, 2008 u.a.).

Ein weiteres Kriterium, das der Erzähler erfüllen muss, ist es, seine Darbietung interessant zu gestalten, damit sie überhaupt als erzählenswert betrachtet werden kann. Daher muss es ein Ereignis geben, das es wert zu berichten ist. Ein solches Ereignis muss weniger gewöhnlich sein, als alle anderen Ereignisse in der Erzählung (Labov, 1997).

Beim Referieren der abgebildeten Ereignisse muss der Erzähler eine Handlung, einen Plot (Berman und Slobin, 1994), welcher als abstraktes Schema für die Organisation der Erzählung gesehen werden kann (Trabasso und Rodkin, 1994), aufbauen. Dieser Plot wird als Prozess des Interpretierens der abgebildeten Ereignisse gesehen.

Bei der Verarbeitung der Ereignisse einer Erzählung, werden diese Ereignisse im Laufe des Verstehens interpretiert und in eine mentale Repräsentation der Erzählung integriert.

Der Inhalt eines jeden Bildes wird interpretiert und in Form von Teilsätzen im Arbeitsgedächtnis enkodiert. Wie die Information interpretiert wird, ist abhängig von Schlussfolgerungen des Erzählers oder dem Wissen über die Absichten und Pläne des Protagonisten. Die Handlungen der Protagonisten werden dabei als Versuche, inferierte Ziele zu erreichen interpretiert und enkodiert. Die Schlussfolgerungen des Erzählers verbinden unterschiedliche Informationen zu Episoden. Dies wird durch Prozesse im Arbeitsgedächtnis bei dem Versuch, eine Serie von Teilsätzen oder Ereignissen zu verstehen, bewerkstelligt. Das Integrieren des Plots in die mentale Repräsentation des Erzählers wird erreicht, durch mentale Prozesse des Inferierens, aufrecht Erhaltens, Zugreifens auf oder Wiederherstellens der Absichten und Pläne sowie Gebrauch relevanten Wissens⁶ des Protagonisten einerseits. Andererseits wird die Integration des Plots erreicht durch die Anwendung dieser Informationen um Handlungen und Ereignisse zu erklären oder zu evaluieren (Trabasso und Rodkin, 1994).

Das Erzählen einer Bildergeschichte verlangt einen gemeinsamen Prozess von Verstehen und Sprachproduktion. Das heißt, während dem Ansehen und gleichzeitigen

6 Mit relevantem Wissen ist das Wissen des Erzählers über soziale Normen und soziales Verhalten gemeint. Genauer handelt es sich dabei um Wissen, dass man Objekte, die einen persönlichen Wert haben, nach Verlust wieder beschaffen möchte.

Interpretieren der Bilder, muss ein Konzept entworfen werden, um die Interpretation verbal auszudrücken.

Was tatsächlich erzählt wird, ist, wie bereits erwähnt wurde, Sache des Erzählers. Wie bestimmte Inhalte dargestellt werden, ist abhängig von der Interpretation des Erzählers der Charaktere und deren Beziehung in Raum und Zeit und wie sich bestimmte Ereignisse auf das Verhalten der Charaktere auswirken.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, was Bamberg (1997) als "positioning" bezeichnet. Dabei geht es um die Fragen, wie die Charaktere einer Erzählung, in Beziehung zueinander, dargestellt, das heißt positioniert, werden. Zum Beispiel als Protagonist - Antagonist, oder Täter - Opfer. Wie stellt sich der Erzähler seinem Publikum gegenüber dar, wie positioniert er sich ihm gegenüber? Und schließlich, wie positioniert sich der Erzähler sich selbst gegenüber - wie will er von seinem Publikum gesehen werden, wer ist der Erzähler? Hierbei geht es um Identitätskonstruktion. "Wie" oder "wer" ist der Erzähler?

Luicius-Hoene und Deppermann (2004) sprechen von Selbst- und Fremdpositionierung. Sie geben einen Überblick darüber, wie Sprecher sich selbst und andere in Äußerungen und Erzählungen positionieren. Das heißt der Sprecher/Erzähler kann Selbstpositionierung und Fremdpositionierungen von Charakteren vornehmen, wobei diese Charaktere wiederum durch Äußerungen sich selbst und den Sprecher/Erzähler selbst- bzw. fremdpositionieren können. Da diese Autoren aus der Gesprächsanalyse kommen, untersuchen sie, welche Auswirkungen Äußerungen auf andere haben (sie können zum Beispiel die Fremdpositionierung des Sprechers annehmen oder ablehnen) und wie sie, je nachdem, wie die Reaktion ausfällt, auf die Äußerungen reagieren.

Bamberg (1999) spricht von einer mehrdimensionalen Ordnung, die in der Erzähltätigkeit geschaffen wird. Zum einen wird ein Geschehen zeitlich arrangiert. Weiters werden räumliche Lokalitäten zueinander in Beziehung gesetzt. Dies geschieht zumeist mittels Bewegungen in einem Raum oder einer Landschaft, welche dabei den Rahmen oder Hintergrund für die Bewegung eines Akteurs oder mehrerer Akteure darstellen. Die dritte Dimension betrifft die Person, die als Akteur besprochen und in das räumliche und zeitliche Arrangement eingebunden wird. Dabei gewinnen die Konturen einer Person ihre "An-Ordnung" (S. 45) aus der Konturierung und Kontrastierung mit anderen Personen. "So gewinnt beispielsweise der Protagonist seine Kontur aus dem, was ihm im Umfeld von Antagonisten oder antagonistischen Verhältnissen widerfährt." (S. 45). Eine Besonderheit des Erzähldiskurses liege, so

Bamberg (1999), in der Möglichkeit des Erzählers, nicht nur Handlungsträgern selbst eine Kontur zu verleihen, sondern auch sich selbst. Der Sprecher bezieht mit seiner Erzählung eine Position. Er orientiert nicht nur auf das Geschehen bzw. die Ordnung, die er dem Geschehen verleiht, sondern orientiert immer gleichzeitig auch auf sich selbst. Das heißt er bezieht eine Position gegenüber der Ordnung im Geschehen innerhalb des Textes und verleiht damit auch der Relation zwischen Sprecher und Zuhörer eine bestimmte "Ordnung" (Bamberg, 1999: 49). Durch die Darstellung des 'Ich' als Unschuldigen, der für ein Ereignis nicht verantwortlich ist, orientiert der Erzähler den Zuhörer auf sich, ihm jeweils eine bestimmte moralische Orientierung nahelegend (cf. Bamberg, 1997). Der Sprecher versucht also, sein Publikum zu beeinflussen. *Narrative Identität* bezeichnet Bamberg als jenes Verständnis von uns, das wir uns zusprechen, wenn wir von uns selbst sprechen. Es resultiert aus der Positionierung des Erzählers zu den Handlungsträgern, die im "Dort und Dann" der Erzählung konstruiert werden, und aus der Positionierung gegenüber dem Zuhörer, die im Hier und Jetzt konstruiert wird (S. 50). Die Positionierung ist von der in der Erzählung geschilderten Umgebung (s. Bokus, 2004) und dem Publikum abhängig (s. Bamberg, 1997: 338).

Kapitel II Material und Vorgehensweise

2.1. Probanden

Bei den Probanden handelt es sich um insgesamt 20 Kinder aus einem niederösterreichischen Kindergarten und einer niederösterreichischen Volksschule im Bezirk Mödling. Für alle Kinder gilt, dass sie in ihrer sprachlichen Entwicklung unauffällig sind. Alle Kinder sind einsprachig, sprechen beinahe durchgehend österreichisches Standarddeutsch und sind in der Mittelschicht anzusiedeln.

Um die Anonymität der Kinder zu gewährleisten, werden Kinder im Transkript und wenn Passagen aus ihren Erzählungen zitiert werden aus dem Kindergarten als "KiGa 1", "KiGa 2" etc. angeführt. Bei den Volksschulkindern werde ich genauso vorgehen. Also "VoSchu 1", "VoSchu 2" etc.

2.1.1 Kindergartenkinder

Es wurden 10 Kinder aus einem niederösterreichischen Kindergarten getestet. Die Altersspanne reicht vom jüngsten Kind mit 5 Jahren und 7 Monaten (5;7) zum ältesten Kind mit 6 Jahren und 10 Monaten (6;10). Es ergibt sich ein durchschnittliches Alter von 6;2 Jahren. Getestet wurden 5 Buben und 5 Mädchen.

2.1.2. Volksschulkinder

Aus der Volksschule wurden ebenfalls 10 Kinder getestet. Die Altersspanne reicht bei den Volksschulkindern von 6;11 Jahren des jüngsten Kindes bis zu 8;4 Jahren des ältesten Kindes. Insgesamt ergibt sich ein Durchschnittsalter von 7;6 Jahren. Es wurden 5 Buben und 5 Mädchen getestet. Alle Kinder waren zur Zeit der Aufnahmen Schüler der ersten Klasse.

Der Altersunterschied zwischen dem jüngsten Kindergartenkind und dem jüngsten Volksschulkind beträgt 16 Monate. Zwischen dem ältesten Kindergartenkind und dem ältesten Volksschulkind beträgt der Altersunterschied 22 Monate. Der Altersunterschied zwischen dem ältesten Kindergartenkind und dem jüngsten Volksschulkind beträgt 5 Monate. Der durchschnittliche Altersunterschied beträgt 16 Monate.

2.2. Material und Vorgehensweise

2.2.1. Frog Story

Als Material wurde der Bildband *Frog, where are you?* (Mayer, 1969) gewählt. Durch diese aus 24 Bildern bestehende Bildergeschichte sollten die Erzählungen der Kinder elizitiert werden. Die Bilder wurden auf etwa DIN A5 (zwei Bilder pro DIN A4 Blatt) bzw. ca. DIN A4 vergrößert und in schwarz-weiß präsentiert.

Der Grund, warum eine Bildergeschichte, im Gegensatz zu einem von Kindern frei wählbaren Ereignis aus ihrem Leben, als Stimulus gewählt wurde war, dass dadurch für alle Kinder der gleiche thematische Stimulus gegeben war. Dadurch war ein zumindest einigermaßen ähnlicher Inhalt der Erzählungen der Kinder zu erwarten. Dies wiederum bildet die Basis für eine einheitlichere Analyse der produzierten Texte.

Auch die Länge von *Frog, where are you?* spielt dabei eine wichtige Rolle. Berman und Slobin (1994:20f) drücken dies folgendermaßen aus:

"[...] and allows the narrator to relate to a variety of topics. These include: (1) expression of temporal contours and the relation between events which follow one another sequentially [...], of events which relate back to prior circumstances [...], and which concern concurrent or simultaneous events [...]; (2) description of locative trajectories, [...]; (3) the possibility to take different perspectives on events [...]; and (4) the fact that the story has two main protagonists [...].

Frog, where are you? bietet also eine Vielzahl von Analysemöglichkeiten.

Diese Geschichte wurde außerdem gewählt, weil sie sich in zahlreichen Studien zum Erwerb von Erzählkompetenz als äußerst dienlich erwiesen hat (erstmalig von Bamberg, 1987; später: Berman und Slobin, 1994; Strömquist und Verhoeven, 2004 u.a.). Die Geschehnisse und Charaktere in der Geschichte sind in unserem Kulturkreis nicht unbekannt und Kinder sollten kein Problem damit haben, sich in den abgebildeten Umgebungen zurecht zu finden. Auch die Akteure aus der Tierwelt sollten den Erzählern bekannt sein (Berman und Slobin, 1994: 21f).

Ein Problem hinsichtlich der Identifizierung des Erzählers mit dem Hauptprotagonisten könnte das Geschlecht desselben darstellen. Es mag für Buben normal sein, Tiere zu fangen und in Gläsern zu halten. Ob dies für Mädchen normal ist, ist fraglich.

Es kann an dieser Stelle jedoch vorausgeschickt werden, dass diese Umstände kein Problem darzustellen scheinen. Auch die Tatsache, dass der Protagonist der Geschichte

ein Bub ist, scheint die Erzählerinnen nicht zu stören.

Zwei Erzählerinnen verwenden sogar das feminine Personalpronomen *sie* wenn sie auf den Buben referieren.

2.2.2. Aufnahmen

Alle Kinder wurden in einem separaten Raum im Kindergarten bzw. der Schule getestet. Die Aufnahmen wurden mit einem Sony TCD - D8 R - DAT Stereo Walkman in Verbindung mit einem Sony ECM - MS907 Stereo Mikrophon gemacht. Die Aufnahmen wurden anschließend auf einen PC überspielt und transliteriert.

2.2.3. Vorgehensweise

Alle Kinder wurden einzeln in einem separaten Raum aufgenommen. Jedes Kind wurde gebeten, die Frog Story zu erzählen.

Die Bilder wurden in einer bestimmten Reihenfolge (siehe unten), in eine Mappe eingeordnet, den Kindern vorgelegt.

Es ergab sich durch die Präsentation immer die Reihenfolge "oben von links nach rechts, und unten von links nach rechts".

Die Bilder waren in folgender Reihenfolge angeordnet: Als erstes wurde Bild 1 vorgelegt. Dabei handelt es sich nicht um das Titelblatt der Geschichte, da auf diesem der Frosch nur schwer erkennbar ist. Stattdessen wurde die erste Szene der Geschichte gewählt. Zu sehen sind ein Bub und ein Hund die beide vor einem großen Glasbehälter auf dem Boden sitzen und einen sich darin befindenden Frosch beobachten.

Es folgten auf der nächste Seite, das heißt darunter, die Bilder 2 und 3. Nach dem ersten Mal umblättern konnten die Kinder die Bilder 4 und 5 über den Bildern 6 und 7 sehen.

Es folgte auf der oberen Seite Bild 8 über den Bildern 9 und 10. Anschließend 11 und 12 über 13 und 14; in diesem Muster weiter bis zu den Seiten 20 und 21 über 22 und 23 und schließlich das letzte Bild, Nummer 24, alleine.

Die Reihenfolge wurde so gewählt, um eine möglichst offensichtliche Sequenz auf möglichst einfache Art und Weise wahrnehmbar zu gewährleisten.

Das letzte Bild wurde alleine präsentiert, um das Äußern einer Koda zu stimulieren.

Jedes Kind wurde dazu aufgefordert, die Geschichte während dem Ansehen der Bilder zu erzählen. Die konkrete Anweisung lautete: "Schau mal, das ist die Geschichte von einem Bub (Untersuchender zeigt auf den Buben), einem Hund (zeigt auf Hund) und einem Frosch (zeigt auf Frosch). Bitte schau dir die Bilder der Reihe nach an und erzähl

mir, was in der Geschichte passiert".

In Berman und Slobin (1994) wurden den Kindern, bevor sie die *frog story* erzählen sollten alle Bilder gezeigt, um das Gedächtnis der Probanden so wenig wie möglich zu belasten.

Aus zwei Gründen wurde hier nicht so vorgegangen. Erstens genau aus dem Grund, aus dem in der oben zitierten Studie die Bilder gezeigt wurden. In dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass die Geschichte zu lang sei, als dass Kinder sie gänzlich behalten könnten und somit könnte der Aufbau der Erzählung durcheinander geraten. Jedoch nicht durch Interpretationen der Kinder, sondern durch die Erwartung, dass bestimmte Ereignisse eintreten werden, die erst später in der Geschichte auftauchen. Der zweite Grund war, dass unter anderem untersucht werden sollte, ob Kinder von selbst eine Koda (im Sinne von Labov und Waletzky, 1967) am Ende der Geschichte bilden würden. Deshalb durften sie das Ende der Geschichte nicht vorher schon kennen. Es wurde versucht, die Kinder so wenig wie möglich zu unterbrechen, lediglich stellenweise wurden Hörsignale gegeben (etwa "mhm", "ja", "okay", oder "Wie geht es weiter?", "Was passiert dann?") und auf die richtige Reihenfolge der Bilder aufmerksam gemacht ("Schau mal, da oben geht es weiter").

Die Äußerungen der Untersuchenden sollten so neutral wie möglich sein um die Erzählung der Kinder nicht zu beeinflussen. Dabei wurde versucht, der Vorgehensweise von Berman und Slobin (1994:23) zu folgen. Das heißt, die Kinder sollten nicht dazu verleitet werden, gewisse Passagen der Geschichte anders zu erläutern, als wenn man sie nicht beeinflusst hätte; sie sollten durch Kommentare der Untersuchenden nicht auf die Wahl eines bestimmten Verbs, eines Tempus, Art des Aspekts oder die Übernahme einer bestimmten Perspektive gebracht werden.

KiGa	Alter	Geschlecht	VoSchu	Alter	Geschlecht
Kind 1	6;4	w	Kind 1	7;3	m
Kind 2	6;4	m	Kind 2	7;11	w
Kind 3	6;3	m	Kind 3	7;7	w
Kind 4	6;3	m	Kind 4	7;7	m
Kind 5	6;3	w	Kind 5	8;4	m
Kind 6	6;3	w	Kind 6	7;6	m
Kind 7	6;3	w	Kind 7	7;2	w
Kind 8	5;7	m	Kind 8	6;11	w
Kind 9	5;10	w	Kind 9	7;8	w
Kind 10	6;6	m	Kind 10	7;2	m

Tabelle 1.1 Alter und Geschlecht der Probanden

2.2.4. Kodierung

Die Erzählungen der Kinder wurden nicht nach einer bestimmten Transkriptionskonvention wie etwa HIAT (Ehlich und Rehbein, 1976), GAT (Selting et al. 1998) oder CHILDES (McWhinney, 2000) transkribiert.

Die Aufnahmen wurden in einem ersten Schritt schlicht nach Redebeiträgen transkribiert. Danach wurden alle Äußerungen, die nicht Teil der Erzählung darstellen oder für deren Verstehen notwendig sind, entfernt. Das heißt, Fragen der Kinder an den Untersuchenden bei Unsicherheiten bei der Identifizierung eines Objektes wurden nicht in die endgültige Transkription aufgenommen (cf. Berman und Slobin, 1994, IB: 26).

Die Äußerungen des Untersuchenden wurden ebenfalls ausgeschlossen. Nur in einzelnen Fällen werden solche Turnwechsel zwischen ErzählerIn und Untersuchendem dokumentiert. In diesen Fällen werden die Äußerungen des Untersuchenden nicht nummeriert und die des Erzählers nur, wenn sie zu einem Teilsatz gehören. Dies ist etwa der Fall, wenn das Fortfahren des Kindes mit seiner Erzählung nach einer Unterbrechung sonst nur schwer verständlich ist. Zum Beispiel: Nachdem das Kind ins Stocken geraten ist stellt der Untersucher eine Frage: "Was siehst du?" worauf das Kind antwortet, "Dass der Frosch aus dem Glas klettert.". Eine Erzählung die so beginnt stiftet Verwirrung, wenn man die zuvor realisierte Äußerung des Untersuchenden nicht kennt.

Die Nummerierung der Teilsätze wird durch die in runden Klammern stehenden Ziffern am Beginn jeder Zeile angezeigt.

Kinder werden je nach Gruppe (KiGa bzw. VoSchu) und Nummer bezeichnet (siehe 2.1. Probanden). Ein "U" am Beginn einer Äußerung steht für den Untersuchenden.

Im nächsten Schritt wurden die Redebeiträge der Kinder in Teilsätze eingeteilt und nummeriert. Dabei wurde nicht nach einer bestimmten Transkriptionskonvention vorgegangen.

Die meisten Transkriptionskonventionen haben ihre eigene Definition von "Äußerung" oder "Phrase" die für die hier durchgeführte Analyse nicht geeignet sind. Die hier vorgenommene Einteilung in Teilsätze ist mehr semantischer als syntaktischer Natur und orientiert sich auch nicht an der Intonation, wie dies etwa bei der GAT-Konvention der Fall ist. Die Definition der Redebeiträge eines Sprechers in Äußerungen nach der HIAT-Konvention ist, meines Erachtens, zu straff für die hier angestrebte Analyse.

Außerdem ist zu bemerken, dass sowohl HIAT als auch GAT für die Konversationsanalyse entwickelt wurden. Demnach werden sie für andere als die hier

zur Debatte stehenden Untersuchungsfragen angewandt.

Hier muss bemerkt werden, dass ein Teilsatz wie er anschließend definiert wird, nicht unbedingt nur ein Teil eines Satzes sein muss - aus syntaktischer Sicht kann es sich auch um einen vollständigen Satz handeln.

Die erste der zwei folgenden Äußerungen stellt einen Teilsatz dar, der aus einem Matrixsatz und einem untergeordneten Nebensatz besteht; die zweite Äußerung einen Teilsatz, der syntaktisch gesehen kein vollständiger Satz ist:

"Dann hat der Bub ein Loch gegraben." (VoSchu 7, TS 13)

"Dann geht er schlafen"

"Und der Frosch entwischt." (VoSchu 8, TS 2 und TS 3)

Für die Analyse von Erzählungen werden die Äußerungen der Erzähler in Teilsätze, manchmal in Propositionen oder 'Einheiten' eingeteilt. So definieren Eaton et al. (1999:706) eine Einheit als einen Satz oder Teil eines Satzes, der ein Subjekt und ein Prädikat enthält. Nach dieser Definition wäre zwar die erste der beiden folgenden Äußerungen ein Teilsatz, die zweite müsste jedoch in zwei Teilsätze aufgeteilt werden:

"Dann tut das Kind schlafen." (VoSchu 7, TS 3)

"Und, ... und der Frosch ... versucht ah vom Glas rauszukommen." (KiGa 4, TS 2)

Das zweite Beispiel stellt eine Situation dar, nämlich dass der Frosch zu entkommen versucht. Es erscheint uns deshalb sinnvoller, diese zweite Äußerung ebenfalls als einen einzelnen Teilsatz zu kodieren.

Streit-Olness et al. (2010: 701) sprechen von Propositionen. Eine Proposition wird als semantische Einheit definiert, die aus einem Hauptprädikat und dessen Argumenten besteht. Nach dieser Definition würde zwar die zweite Äußerung als ein einzelner Teilsatz kodiert werden. Jedoch führen Streit-Olness et al. (2010) nicht aus, wie Kommentare des Erzählers oder Selbstkorrekturen oder die direkte Rede eines Protagonisten kodiert werden.

Deshalb werde ich Teilsätze in dieser Arbeit nach der Definition von Berman und Slobin (1994) bestimmen.

Eine ausführliche Darstellung der Untersuchungseinheit beschreiben Berman und Slobin (1994: 657ff) auf eine Definition auf Berman et al. (1986: 37 in Berman und Slobin, 1994) zurückgreifend. Hier wird von Teilsätzen gesprochen. Ein Teilsatz wird definiert, als eine Einheit, die ein "unified predicate" aufweist. Damit ist ein Prädikat gemeint, welches eine einzelne Situation (einen Vorgang, ein Ereignis oder einen

Umstand) ausdrückt. Prädikate beinhalten finite und nicht finite Verben sowie prädikative Adjektive.

Grundsätzlich bestehen Teilsätze aus einem einzelnen Verb. Jedoch werden Infinitive und Partizipien, die als Komplemente von Modalverben fungieren, mit ihrem Matrixverb als ein Teilsatz gewertet.

Prädikate, die eindeutig Kommentare des Erzählers sind, bleiben mit dem Matrixverb in einem einzelnen Prädikat zusammen und werden als derselbe Teilsatz gewertet:

"Der bleibt da glaub ich in dem Baum schte-/ ah nein das hat nur vorher so ausgeschaut .. bei einem Reh stecken." (KiGa 8, TS 29).

Äußerungen mit zwei Verben aber nur einem Subjekt werden, im Gegensatz zu Äußerungen mit zwei Verben aber mit verschiedenen Subjekten als ein einzelner Teilsatz transkribiert. Letztere als zwei Teilsätze.

Ansonsten schildern Berman und Slobin (1994) einige besondere Fälle, die es zu beachten gilt, da sie in den hier analysierten Erzählungen (wenn auch nur selten) zu finden sind.

Ein Teilsatz muss kein overt Verb beinhalten. Zum Beispiel wenn ein Verb fehlt "due to grammatical reductions such as gapping and where the verb semantics is fully recoverable from the text, or structures which can be analyzed as clauses where the copula has been deleted" (S. 661).

Es dürfte es sich dabei aber um ein fortgeschrittenes Verfahren handeln, das erst bei älteren Kindern auftritt.

Ein Beispiel dafür von VoSchu 5 lautet:

"Ähm er liegt im Bett" (TS 1)

"Und der Hund auch". (TS 2)

Ein weiteres Kriterium von Berman und Slobin (1994) für die Bestimmung eines Teilsatzes ist, dass bei Fehlen eines overt Verbs in einer Äußerung diese als ein Teilsatz gewertet wird, wenn sie essentiell für die Handlung der Erzählung ist.

Auch solche Beispiele scheinen erst von älteren Kindern gebraucht zu werden. Sie sind in den hier behandelten Texten nicht zu finden. Jedoch, in Anlehnung an das Kriterium des fehlenden Verbs, werden Äußerungen wie in den folgenden Beispielen als einzelne Teilsätze gewertet.

"Und dann sehn sie die Frösche." (TS 33)

"Zwei." (TS 34)

"Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, acht." (TS 35)

Diese drei Äußerungen von VoSchu 5 werden als drei separate Teilsätze gewertet.

Leitet eine Konjunktion einen Nebensatz ein, dessen Inhalt die Ursache für den Inhalt des Hauptsatzes ist, wird der Nebensatz als ein eigener Teilsatz gerechnet.

"Und . der Hund rennt davon" (KiGa, 2, TS 25)

"Weil er sich fürchtet" (KiGa, 2, TS 26)

Selbstkorrekturen, direkte Reden und wenn der Erzähler den Untersuchenden direkt anspricht, werden nicht von dem Teilsatz, in dem sie auftreten, getrennt.

"Da rief er "Hallo wo bist du Frosch?" (VoSchu 10, TS 19)

"Er sagte "Psst!" sei leise." (VoSchu 10, TS 47)

"Und da schauten sie nach hinten und was sahen sie? Die zwei Frösche."

(VoSchu 10, TS 25)

"Da fiel der/ da fiel der Baum runter/ ah da fiel der Bienenstock runter." (VoSchu 10, TS 28).

Was das Verschriftlichen an sich angeht, so haben wir uns an der HIAT - Konvention orientiert. Das bedeutet es wird "... bei der Verschriftlichung akustisch repräsentierter Daten auf die 'literarische Umschrift' zurückgegriffen." (Ehlich und Rehbein, 1976 S. 11). Die Groß- und Kleinschreibung wird beibehalten.

Für die hier vorliegende Arbeit ist dieses Vorgehen völlig ausreichend. Zwar geht es beim Transkribieren darum, "die Besonderheiten mündlicher Kommunikation und die genauen Formen des Gesprochenen (zu) bewahr(en)" (Brünner, 2009)⁷. Dazu gehören unter anderem Höhrerrückmeldungen wie "hm" oder "aha", Versprecher und Selbstkorrekturen. Je nach beabsichtigter Komplexität können auch Intonation, Prosodieverlauf, gleichzeitiges Sprechen, und andere Merkmale festgehalten werden. Eine derart genaue Transkription ist hier aber nicht nötig.

Zu bemerken ist dazu noch, dass das Gesprochene weitgehend nicht an orthographische Normen angepasst wurde. Das heißt, die Transkripte bilden das tatsächlich von Kindern Gesprochene ab.

Für die Analyse relevante paraverbale Phänomene wie Flüstern sind dokumentiert worden.

Wie diese und andere Phänomene wie Repetition oder unverständliches Material

⁷ Änderungen in Klammern wurden hinzugefügt.

transkribiert wurden, wird im Folgenden ausgeführt.

In runden Klammern steht, was vermutlich gesagt wurde. Das heißt, der Transkribent verschriftlicht hier, was er zu hören glaubt.

"(Und dann) schaut er nach da hinten." (KiGa 1, TS 20)

Leere runde Klammern zeigen an, dass etwas unverständlich ist. Dabei wird versucht, die Länge des Raumes in den Klammern mit der Länge der gesprochenen Passage gleichzusetzen.

"Dann schaut die () durchs Fenster raus." (KiGa 6, TS 12)

Punkte innerhalb eines Teilsatzes zeigen Pausen an. Je länger die Pause, desto mehr Punkte.

"Dort sitzen auch noch .. sechs Frösche daneben." (KiGa 9, TS 42)

Punkte am Ende eines Teilsatzes zeigen schlicht dessen Ende an. Zur übrigen Interpunktion ist zu sagen, dass Ausrufezeichen und Fragezeichen am Ende eines Teilsatzes ihrer herkömmlichen Funktion nachkommen. Beistriche zeigen Repetitionen an.

"Und dann, dann schaut sie in das Glas." (KiGa 2, TS 2)

Die Verschmelzung zweier Wörter wird durch '=' verschriftlicht. Wie in "hat der Hund=n Kopf im Glas" wobei "Hund=n Kopf" *Hund den Kopf* bedeutet (KiGa 1, TS 4).

Onomatopoetika oder lautnachahmende Ausdrücke werden innerhalb doppelter runder Klammern notiert.

"Und ((schwaupp!)) der Bub und der Hund fielen hinein (ins) Teich." (VoSchu 10, TS 40)

Die direkte Rede eines Protagonisten wird in Anführungszeichen wiedergegeben.

"Dann schreit er hier raus "Fröschchen wo bist du!" (KiGa 7, TS 9)

Selbstkorrekturen werden durch / transkribiert.

"Dann geht der/ macht der Frosch den Deckel auf" (KiGa 2, TS 5)

Selbstkorrekturen treten oft mit Wortabbrüchen gemeinsam auf. Bindestriche zeigen Wortabbrüche an, "... " am Ende eines Teilsatzes Satzabbrüche.

"Und hat in das Lo-/ die Ritze reingerufen." (KiGa 2, TS 25)

"Da der tut der Hund vom Bienen..." (KiGa 5, TS 4)

Ausrufezeichen stehen für lauterer Sprechen im Vergleich zur normalen Lautstärke des Sprechers.

"[ui!] da kam irgendein seltsames Tier heraus." (VoSchu 10, TS 22)

Doppelpunkte nach Buchstaben stehen für Dehnung.

""Hallo:." sagt er und dann schaut er in=s Loch rein." (KiGa 8, TS 12)

Paraverbales Verhalten wird in eckigen Klammern transkribiert.

"Is er geflüchtet [lacht]." (VoSchu 5, TS 5)

"Es sagte „psst! sei leise.“ [flüstert]." (VoSchu 10, TS 47)

Im Anhang findet sich unter Punkt C. Kodierung eine erweiterte Erklärung und Tabelle mit Beispielen.

2.3. Weitere Vorgehensweise

Hauptziel der Arbeit ist es, ein Analysekonzept zu entwickeln und anzuwenden, um Etappen im Erwerb der Textproduktion als Teil der Kindersprache abzugrenzen und zu beschreiben.

Um dies zu erreichen, werden wir im Folgenden Schritt für Schritt an die Texte der Kinder herangehen um festzustellen, welche sprachlichen Mittel notwendig sind, um akzeptable⁸ Texte zu erzeugen und wie gut Kinder verschiedener Altersgruppen diese Mittel beherrschen.

⁸ Im Sinne des Textualitätskriteriums nach de Beaugrande und Dressler (1981).

Kapitel III Empirischer Teil

3.1. Analyse

In diesem Kapitel wird eine Analyse der Texte⁹ der Kinder in drei Schritten durchgeführt.

Im ersten Schritt werden die in den Texten auftretenden Evaluationen analysiert. Dadurch soll herausgefunden werden, welche evaluativen Mittel zwischen fünf und sieben Jahren verwendet werden.

Im zweiten Schritt der Analyse soll festgestellt werden, in welchen Texten nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan, nach dem Konzept von Trabasso und Rodkin (1994), vorgegangen wird.

Im dritten und letzten Schritt werden die Texte mit dem Konzept von Labov und Waletzky (1967), ergänzt durch Labov (1972, 1997) und Kernan (1977), analysiert. Dabei werden die Texte auf die in diesem Konzept postulierten Abschnitte untersucht und es wird bestimmt werden, welche Aufgaben die Abschnitte in den einzelnen Texten erfüllen.

Danach wird ein alternativer Ansatz zu Untersuchung der Makrostruktur diskutiert, der auf dem oben erwähnten aufbaut. Dieser Ansatz von Berman und Slobin, (1994) ist eine Vereinfachung des oben erwähnten Ansatzes, der für die Analyse der Frog-Story entworfen wurde.

Teil des letzten Analyseschrittes wird die Isolierung narrativer Zyklen darstellen (siehe unten).

Die Analyse der Texte nach diesen drei Schritten soll zwei Funktionen erfüllen. Erstens soll sie Aufschluss darüber geben, wie Kinder zwischen fünf und sieben Jahren Texte produzieren. Darüber, welche Strukturen und Strategien in diesem Alter für das Konstruieren eines kohärenten Textes angewandt werden. Zweitens sollen die Ergebnisse dieser Analyse als Grundlage für die spätere Bewertung der Erzählleistungen der Kinder dienen. Dieses Kapitel soll zeigen, dass eine Analyse von Texten von Kindern nach diesen häufig angewandten Analysekonzepten nicht ausreicht, um die Erzählkompetenz von Kindern zu bestimmen. Ein Versuch diese Kompetenz zu bestimmen, wird in Kapitel IV, durch eine Einteilung der Texte in Erzählstile, vorgenommen.

⁹ Der Begriff *Text* bezeichnet das Ergebnis des Vortrages der Bildergeschichte. Der Begriff *Geschichte* bezieht sich auf die Frog Story.

3.1.1. Evaluationen - Mentale Zustände

Unter diesem Punkt wird die Verwendung evaluativer Mittel und mentaler Zustände besprochen.

Wie wir bereits gesehen haben (1.4. Theory of Mind in Erzählungen), gibt es verschiedene Aussagen darüber, ab welchem Alter Kinder ToM benutzen, um über mentale Zustände anderer zu sprechen. Viele Studien über die Verwendung evaluativer Mittel und mentaler Zustände in Erzählungen von Kindern kommen zu dem Schluss, dass Kinder im Alter von 6 Jahren (Kieler-Turska, 1999) bzw. im Alter von 7 Jahren (Bamberg und Damrad-Frye, 1991; Hudson & Shapiro, 1991; Stein & Albro 1997) beginnen, psychologische Darstellungen der Charaktere ihrer Geschichten, zu referieren. Dieses Vorgehen verbessert sich bis zu einem Alter von 10 Jahren stark und festigt sich dann.

Andere Studien zeigen, dass Kinder bereits ab einem Alter von 4 Jahren (Bokus, 2004) damit beginnen, Charakteren in ihren Erzählungen mentale Zustände zuzuschreiben.

Dazu muss noch bemerkt werden, dass es sich in diesen Studien um spontane Äußerungen über mentale Zustände handelt, wie dies auch in dieser Arbeit der Fall ist.

3.1.1.1. Evaluative Mittel

In Kapitel I wurde unter Punkt 1.4.1.1. Evaluationen und Mentale Zustände bereits ein Überblick über verschiedene Kategorien von evaluativen Mitteln gegeben.

Für die Analyse der Texte und Bewertung der Erzählleistungen der Kinder werden verschiedene Kategorien von evaluativen Mitteln definiert, um die evaluativen Teilsätze in einem Text zu bestimmen. In diesem Schritt der Analyse werden die evaluativen Teilsätze den verschiedenen Kategorien zugeteilt, um dadurch zu erfahren, wie Kinder im Alter von fünf und sieben Jahren evaluieren. Dabei wird, zum selben Zweck, auch die Verwendung von mentalen Zuständen beachtet werden. Evaluationen können produziert werden, indem Charakteren mentale Zustände zugeschrieben werden, oder durch andere Mittel erzeugt werden, wie hier ausgeführt wird.

Es soll noch angemerkt werden, dass ein Teilsatz in mehr als eine Kategorie der evaluativen Mittel fallen kann und dann natürlich zweifach gewertet wird. So fällt etwa der Teilsatz "Weil er sich fürchtet." (KiGa 4, TS 26) in die beiden Kategorien [1] Bezug auf Affekt / Emotion und [2] Kausale Verbindungen.

[1] Bezug auf Affekt / Emotion

Wir übernehmen hier das Konzept *Frame of Mind* von Bamberg und Damrad-Frye (1991) bzw. dessen Erweiterung durch Eaton et al. (1999). Dabei geht es um das Ausdrücken von Emotion und Affekt. Solche Aussagen repräsentieren emotionale Reaktionen der Protagonisten auf Ereignisse. Diese Kategorie wird weiters in die zwei Subkategorien *Frame of Mind (basic)* und *Frame of Mind (with cause)* eingeteilt, welche wir hier als *Bezug auf Affekt / Emotion (einfach)* und *Bezug auf Affekt / Emotion (begründet)* bezeichnen. Teilsätze wie "Und dann macht der Bub ein böses Gesicht." (TS 12, KiGa 2) oder "Die sind böse." (TS 8, KiGa 3) werden als *Bezug auf Affekt / Emotion (einfach)* gewertet, da sie lediglich die Interpretation eines Gesichtsausdruckes darstellen. Werden dagegen Gründe für den emotionalen Zustand, die emotionale Reaktion angegeben, wie in den Teilsätzen "Und .. der Hund rennt davon." (TS 25) und "Weil er sich fürchtet." (TS 26, KiGa 4) oder "Und der schleckt ihn" (TS 9) und "Weil er so böse ist." (TS 10, KiGa 8), werden als *Bezug auf Affekt / Emotion (begründet)* gewertet.

Wir halten diese Übersetzung bzw. Abänderung des Begriffes *Frame of Mind* für sinnvoll, da der Begriff *mind* neben emotionalen Zuständen ein zu großes Spektrum an Prozessen (Perzeption, Vorstellung, Vernunft u.a.) einschließt.

[2] Kausale Verbindungen

Teilsätze, die in diese Kategorie fallen, sind dann als evaluativ zu bewerten, wenn durch sie erklärt wird, warum etwas geschieht. Dies ist ein weiterer Aspekt der Evaluation, wie wir gesehen haben (s. Kapitel I Punkt 1.4.1.1.). Reilly et al. (2004) sprechen davon, dass durch diese Art der Evaluation die Motivation von Akteuren sowie die logischen Zusammenhänge zwischen Ereignissen und dem Leitmotiv der Geschichte erkennbar dargestellt werden.

Ein Beispiel dazu sind die beiden Teilsätze "Und der Bub fliegt runter von dem Baum." (TS 18) und "Weil da eine gi-/ .. weil da eine Eule drinnen sitzt." (TS 19, VoSchu 1).

[3] Voicing

Für diese Kategorie werden fünf Subkategorien festgelegt, von denen jedoch nur vier evaluativ sind.

- (i) Direkte Rede
- (ii) Indirekte Rede

(iii) Erlebte Rede

(iv) Berichtete Rede

(v) Performer Voice

Subkategorie (i) zählt als evaluatives Mittel, weil der Erzähler bei solchen Äußerungen von seinem eigenen epistemischen Standpunkt zu dem des Protagonisten wechseln muss und interpretieren muss, was der Protagonist denken oder fühlen könnte, er muss sich also in den Protagonisten hineinversetzen. Um sicher zu sein, dass dies der Fall ist, werden nur solche Teilsätze zu dieser Kategorie gerechnet, in denen ein Adressat oder ein Subjekt, das beispielsweise gerufen wird, genannt wird. Dasselbe gilt auch für die Subkategorien (ii) und (iii).

Ein Beispiel für (i) ist der Teilsatz "Dann schreit er hier raus 'Fröschen wo bist du?'" (TS 9, KiGa 7) im Gegensatz zu "Da sagt er wieder 'Hallo:.''" (TS 24, KiGa 8). Für (ii): "Sagt dem Hund er soll leise sein." (TS 44, KiGa 7). Für (iii) "Und dachte sich was ist denn das?" (TS 4, VoSchu 10). Die Subkategorie (iv) zählt nicht als evaluatives Mittel, da dadurch nur eine Handlung berichtet wird, zum Beispiel "Dann ruft das Kind den Frosch." (TS 14, VoSchu 6).

Subkategorie (v) ist *Performer Voice*. Dies wird von Bolonyai und Kohn (2008) als evaluatives Mittel gelistet, weil durch TS dieser Subkategorie das Publikum in das Geschehen involviert und die erzählte Ereignisabfolge unterbrochen wird und dieser Stelle dadurch Aufmerksamkeit und Bedeutsamkeit beigemessen wird (cf. Streit-Olness et al. 2010). Ein Beispiel dazu ist TS (48) aus dem Text von VoSchu 10: "Und da schauten sie nach hinten und was sahn sie? Die zwei Frösche."

[4] Lexikon

Die beiden Subkategorien sind (i) hedging devices (Bamberg und Damrad-Frye, 1991) und (ii) Ausdrücke des Unerwarteten (s. Bamberg, 1991 und Eaton et al. 1999).

Zu Subkategorie (i) zählen Ausdrücke wie *vielleicht, kann sein, es scheint* etc., welche Unsicherheit vonseiten des Erzählers, was die Entwicklung der Handlung betrifft, widerspiegeln. Sie gelten als evaluative Mittel, weil sie die Aufmerksamkeit des Publikums erregen und das Publikum in das Geschehen involviert wird, da es erwarten kann, dass diese Unsicherheit aufgelöst wird. Ein Beispiel ist TS (36) "Er denkt sich *wahrscheinlich* wird er da drin sein¹⁰." (VoSchu 4).

¹⁰ Bei diesem Beispiel sehen wir, erneut, dass ein einzelner Teilsatz in mehr als nur eine Kategorie von evaluativen Mitteln fallen kann. So fällt etwa dieser TS in die Kategorie Voicing (erlebte Rede) und eben Lexikon (hedging device).

Zu Subkategorie (ii) zählen Ausdrücke wie *plötzlich, auf ein Mal, überrascht, schockiert* etc., die eben Unerwartetes aussagen. Die Verwendung solcher Ausdrücke deutet, so Bamberg (1991) und Eaton et al. (1999) darauf hin, dass der Erzähler einen Plan auf globaler Ebene darüber entwirft, was im weiteren Verlauf einer Geschichte passieren soll und, dass dieser Plan unerwarteterweise von Ereignissen auf lokaler Ebene verändert wird.

[5] Repetition

In der Kategorie der Repetition können zwei Subkategorien bestimmt werden, (i) Reine Wiederholung und (ii) Erweiterte Wiederholung (Kernan, 1977).

Ein Beispiel für (i) ist "he got mad" - "he got mad" (aus Kernan, 1977, siehe 1.4.1.1.).

Bei der erweiterten Wiederholung, Subkategorie (ii), wird ein Teilsatz mit zusätzlicher semantischer Information wiederholt: "he got mad at her" - "he got real mad at her"

(Kernan, 1977).

Durch Repetition kann ein bestimmtes Detail betont werden, das heißt, der Erzähler signalisiert, dass diese Information wichtig ist. Eine Wiederholung kann auch bedeuten, dass der Erzähler diese Information als notwendig erachtet, um von seinem Publikum richtig verstanden zu werden. Es ist hier noch anzumerken, dass die angehende Suche, das heißt, wiederholte Versuche, den Frosch zu finden, an sich nicht als Repetition gewertet werden kann.

[6] Perzeption

(i) Visuell (sehen, schauen, beobachten, ...) wenn referiert wird, was visuell perzipiert wird, das heißt, das Publikum erfährt, was ein Charakter sieht. Kieler-Turska (1999) betrachtet visuelle Perzeption als Teil von psychologischen Zuständen und somit als Möglichkeit, dadurch Ereignisse zu evaluieren. Dies passt zu der Auffassung von Veneziano und Hudelot (2009), dass Evaluation bedeutet, dass der Erzähler aus der Perspektive eines Charakters erzählt. In diesem Fall erfährt das Publikum, durch die visuelle Erfahrung des Buben, was in der Geschichte geschieht

(ii) Epistemisch (merken, feststellen, ...) In diese Subkategorie fallen TS wie "Und merkt dass er nicht mehr da ist der Frosch." (TS 4, VoSchu 4). Auch hier geht es darum zu erfahren, was sich ereignet, indem das Publikum erfährt, was der Bub erfährt. Diese Auffassung geht konform mit den Ausführungen von Bolonyai und Kohn (2008) bzw. Ravid und Berman (2006).

[7] Gedankliche Konstrukte

(i) Bezogen auf 'Zustand in der Welt' ("Er dachte sich was ist denn das?" TS 4, VoSchu 10)

(ii) Bezogen auf Zustand des Charakters ("Da weiß er nicht welcher der Frösche das ist." TS 34, KiGa 10)

Solche Konstruktionen werden durch Ausdrücke wie *glauben, denken, bedenken, Wissen, Unwissen*, geäußert.

Dieser Kategorie unterliegt ein ähnliches evaluatives Prinzip wie Kategorie [6]. Wieder erfährt der Hörer durch die Erfahrung der Charaktere, was passiert. Außerdem ist nach Reilly et al. (1998) Evaluation das Annehmen der Perspektive, aus der der Erzähler die Charaktere und deren Aktivitäten sieht.

[8] Willentliche Handlungen

Hierbei geht es um die Frage, wie ein Charakter in Bezug auf sein Handeln dargestellt wird, bzw. ob dem Handeln eines Charakters, die Absicht etwas zu tun, zugrunde liegt und ob er als aktiv und bewusst Handelnder dargestellt wird.

In diese Kategorie fallen TS wie TS (2) von KiGa 2 "Und, .. und der Frosch .. versucht ah vom Glas rauszukommen." oder TS (2) von VoSchu 9 "Aber der Frosch will das nicht."

Dazu gehören auch Verben wie *wollen, mögen* etc. (cf. Bolonyai und Kohn, 2008).

a) Ergebnisse der Kindergartenkinder

Die Kinder dieser Gruppe referieren insgesamt 45 evaluative TS in ihren Texten. Diese Anzahl lässt sich auf sechs der acht besprochenen Kategorien evaluativer Mittel aufteilen. Etwa ein viertel davon entfällt jeweils auf Kategorie [1] *Affekt / Emotion*, mit 12 TS und Kategorie [6] *Perzeption*, mit 15 Teilsätzen. Drei der restlichen vier Kategorien weisen eine in etwa gleich hohe Zahl an TS auf: Kategorie [2] *Kausale Verbindungen* mit 5, Kategorie [3] *Voicing* mit 6 und Kategorie [8] *Willentliche Handlungen* ebenfalls mit 6 Teilsätzen. Nur Kategorie [7] *Gedankliche Konstrukte* unterscheidet sich mit nur einem TS stark von den restlichen Kategorien.

Von den 12 TS der ersten Kategorie werden drei mit einer Begründung angegeben, bei den restlichen neun wird der emotionale Zustand referiert, ohne darauf einzugehen, welche die möglichen Gründe dafür sein könnten. Alle 15 TS der Kategorie [6] fallen in Subkategorie (i) visuelle Perzeption.

Drei der fünf Äußerungen, die in Kategorie [2] *Kausale Verbindungen* fallen, decken sich mit TS der Kategorie [1] und stellen die Begründung für einen emotionalen Zustand dar. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein TS gleichzeitig in zwei Kategorien evaluativer Mittel fallen kann. Zwei weitere TS fallen in diese Kategorie und erklären, warum eine bestimmte Handlung durchgeführt wird.

Weiters werden in dieser Gruppe 6 TS der Kategorie [3] *Voicing* produziert. Dabei handelt es sich entweder um (i) Direkte Rede - vier TS oder (ii) Indirekte Rede - zwei Teilsätze.

Aus den Kategorien [4] *Lexikon* und [5] *Repetition* werden keine TS von den Kindergartenkindern referiert.

Es werden ein TS aus Subkategorie (i) der Kategorie [7] *Gedankliche Konstrukte* und 6 TS aus Kategorie [8] *Willentliche Handlungen* referiert.

b) Ergebnisse der Volksschulkinder

Die Volksschulkinder referieren insgesamt 61 evaluative Teilsätze. Die meisten TS fallen in Kategorie [8] *Willentliche Handlungen*. Danach kommen die beiden Kategorien [1] *Affekt/Emotion* und [6] *Perzeption* mit jeweils 11 Teilsätzen.

Anschließend folgen die beiden Kategorien [3] *Voicing* mit 9 und Kategorie [4] mit 7 Teilsätzen. Weniger TS, 4 bzw. 2, fallen in die Kategorien [2] *Kausale Verbindungen* und Kategorie [7] *Gedankliche Konstrukte*. Es werden keine TS aus Kategorie [5] *Repetition* referiert.

Die 11 TS aus Kategorie [1] teilen sich auf die beiden Subkategorien (einfach) und (begründet) im Verhältnis 10 zu 1 auf. Von den 9 TS der Kategorie [3] fallen 5 in Subkategorie (i), 1 in Subkategorie (ii), 2 in Subkategorie (iii) und 1 in Subkategorie (v). Ein TS aus Subkategorie (i) und 6 TS aus Subkategorie (ii) ergeben die 7 TS der Kategorie [4]. Die 11 TS der Kategorie [6] teilen sich im Verhältnis 10 zu 1 auf die beiden Subkategorien (i) und (ii) auf. Beide TS der Kategorie [7] fallen in Subkategorie (ii).

3.1.1.1.1. Zusammenfassung Ergebnisse evaluative Mittel

Es können bei einem Vergleich der Daten der beiden Altersgruppen mehrere nennenswerte Unterschiede und einige kleinere Unterschiede in der Anzahl und den Kategorien der referierten evaluativen TS erkannt werden. Dies wird an einer anderen Stelle dieser Arbeit in Bezug auf Ergebnisse anderer Studien besprochen (dieses Kapitel

Punkt 3.2.1.).

	K [1]		K [2]	K [3]					K [4]		K [6]		K [7]		K [8]
	(i)	(ii)		(i)	(ii)	(iii)	(iv)	(v)	(i)	(ii)	(i)	(ii)	(i)	(ii)	
KG	3	9	5	4	2	0	0	0	0	0	15	0	1	0	6
VS	1	10	4	5	1	2	0	1	1	6	10	1	0	2	17

Tabelle 3.1. Verwendung evaluativer Mittel nach Kategorien.

Tabelle 3.1.¹¹ gibt einen Überblick über die verschiedenen Kategorien der evaluativen Mittel und wie oft jedes davon in den beiden Altersgruppen verwendet wird.

Dadurch wird ersichtlich, dass es in der Verwendung evaluativer Mittel einige Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen gibt.

Wir werden erst Kategorie für Kategorie vorgehen, bevor wir uns einer genaueren Analyse widmen.

Die Kindergartenkinder referieren 12 TS aus Kategorie [1], drei davon aus Subkategorie (i) Affekt / Emotion (begründet) und neun aus Subkategorie (ii) Affekt / Emotion (einfach). Bei den Volksschulkindern ist das Verhältnis 1 zu 10, es werden also insgesamt 11 TS aus dieser Kategorie referiert. Dies ist ein kaum nennenswerter Unterschied, wenngleich auffällt, dass Kindergartenkinder zwei Mal öfter eine Begründung für eine affektive/emotionale Reaktion angeben, als die älteren Kinder dies tun.

Es gibt keinen nennenswerten Unterschied, die Anzahl der TS aus Kategorie [2] *Kausale Verbindungen* betreffend.

Bei Betrachtung der Ergebnisse in Tabelle 3.1. fällt bei Kategorie [3] *Voicing* auf, dass (a) insgesamt mehr TS von den Volksschulkindern referiert werden und (b) dass die älteren Kinder TS aus mehreren Subkategorien referieren. Diese Kategorie wurde zwar separat von Kategorie [7] *Gedankliche Konstrukte* geführt, deutet jedoch ebenfalls darauf hin, dass sich ältere Kinder eher in ihre Charaktere hineinversetzen als die jüngeren Kinder dies tun können.

Einen deutlichen Unterschied scheint auf den ersten Blick Kategorie [4] *Lexikon* anzuzeigen. Während in der Gruppe der Kindergartenkinder kein einziger evaluativer TS in diese Kategorie fällt, ist dies bei den Volksschulkindern sieben Mal der Fall. Dazu muss jedoch gesagt werden, dass (a) nur ein TS aus Subkategorie (i) *hedging devices*

¹¹ Kategorie [5] *Repetition* wird hier nicht gelistet, da dieses evaluative Mittel in keiner der beiden Altersgruppen verwendet wird.

referiert wird und die restlichen sechs TS zu Subkategorie (ii) *Ausdrücke des Unerwarteten* zählen und (b) sich die sieben TS auf zwei Kinder (VoSchu 4 je ein Mal Subkategorie (i) und (ii), VoSchu 10 referiert aus Subkategorie (ii) 5 TS) aufteilen. Dies ist demnach kein Verhalten, dass die ganze Gruppe repräsentiert.

Für Kategorie [6] *Perzeption* gilt, wie für Kategorie [1], dass sich kein nennenswerter Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen ergibt, wenn auch eine leichte Abnahme von den Kindergartenkindern zu den Volksschulkindern erkennbar ist.

Kategorie [7] *Gedankliche Konstrukte* zeigt ein umgekehrtes Verhalten der beiden Altersgruppen. Die geringe Anzahl an TS, die auf diese Kategorie kommt, ist jedoch kaum der Erwähnung wert.

Eine interessante Differenz im evaluativen Verhalten zeigt dagegen Kategorie [8] *Willentliche Handlungen*. Werden bloß sechs TS dieser Kategorie von den Kindergartenkindern referiert, so sind es bei den Volksschulkindern bereits 17 Teilsätze. In keiner der beiden Gruppen werden TS aus Kategorie [5] *Repetition* referiert.

3.1.2. Ziel/Plan

In diesem Punkt geht es darum, herauszufinden, ob die Probanden den Handlungen der Protagonisten Absichten zugrunde legen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Wir wollen erfahren, wie die Erzähler die Handlungen der Protagonisten, die auf ein bestimmtes Ziel bezogen sind, darstellen, wie sie mit Ergebnissen (Konsequenzen) solcher Handlungen umgehen und weiterhin Versuche, das Ziel der Protagonisten zu erreichen, referieren und somit ihre Texte nach einem hierarchisch gegliederten Ziel-Plan, wie es von Trabasso und Rodkin (1994) untersucht wurde, aufbauen.

Nach Trabasso et al. (1992) muss ein Erzähler fünf Elemente in seinen Text integrieren, um eine verbal produzierte Sequenz von Ereignissen als kohärente Erzählung, aufgebaut um einen hierarchisch gegliederten Ziel/Plan, enkodieren zu können (siehe 1.6.1. Ziel, Plan, kausale Verbindungen).

Wie bereits ausgeführt wurde, besteht ein hierarchisch gegliederter Ziel/Plan aus drei Ebenen, auf denen jeweils ein Ziel zu erreichen versucht wird.

Die Hierarchie ergibt sich daraus, dass es ein Hauptziel (Z 1) gibt, welches ein ihm untergeordnetes Ziel (Z 2) motiviert und überwacht, das heißt, im Falle eines fehlgeschlagenen Versuches (Z 2) zu erreichen, es erneut setzt. Dasselbe gilt für (Z 2), welches wiederum selbst ein ihm untergeordnetes Ziel (Z 3) hat, welches es motiviert und überwacht. Das Erreichen von (Z 3) sollte zum Erreichen von (Z 2) führen, was

dann zu der Erfüllung von (Z 1) führen und den Ziel/Plan abschließen soll.

Das Hauptziel ist es, im Falle der Frog Story, den Frosch wieder zu erlangen. Dies soll erreicht werden, indem der Frosch gefunden wird (Z 2). Das Ziel des Findens soll durch das Suchen des Frosches an bestimmten Orten (Z 3) erreicht werden. Trabasso und Rodkin (1994) stellen fest, dass sich die Handlung der Geschichte auf der dritten Ebene, die das Ziel, den Frosch an bestimmten Orten zu suchen hat, abspielt.

Wir werden daher im Folgenden einerseits die einzelnen Texte, in Hinsicht auf Versuche, den Frosch zu suchen, analysieren. Andererseits wollen wir herausfinden, ob die Suche im Finden und in weiterer Folge auch im wieder in Besitz Nehmen des Frosches endet und somit nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vorgegangen wird.

Durch den Versuch, der letztendlich positiv ausfällt, das heißt, der Frosch wird gefunden, wird (Z 3) erreicht. Dadurch wird in weiterer Folge (Z 2) erreicht. Dies ermöglicht nun einen weiteren Versuch, nämlich den Frosch mitzunehmen. Wird dieser Versuch geäußert und er hat ein positives Ergebnis, kann (Z 1) als erreicht angesehen werden.

Das Feststellen, dass der Frosch nicht mehr da ist, erlaubt es, in Verbindung mit der Suche nach dem Frosch, so Trabasso und Rodkin (1994), anzunehmen, dass nach einem Ziel/Plan vorgegangen wird.

Ziel 2 wird als gesetzt angenommen, wenn der Erzähler zwei Ziel - Versuch - Ergebnis (ZVE) Einheiten¹² referiert.

Das Vorgehen nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan mit Ziel 1 wird als gegeben angenommen, wenn zu Beginn eines Textes markiert wird, dass der Bub einen Frosch besitzt; wenn zwei Mal oder öfter inferiert werden kann, dass es ein (Z 2) gibt, was eine anhaltende Suche anzeigt und der Text mit dem Finden oder Nehmen des Frosches endet.

Zwei ZVE-Einheiten zeigen an, dass das Ziel, den Frosch zu finden, wieder gesetzt wird; mehr als zwei ZVE-Einheiten zeigen an, dass der Frosch wieder in Besitz

12 ZVE - Einheit ist eine Übersetzung des Konzeptes von *GAO (goal-attempt-outcome) units* aus Trabasso und Nickels (1992). Eine solche Einheit besteht also aus einem Ziel, einem Versuch dieses Ziel zu erreichen und einem Ergebnis, das positiv oder negativ sein kann, je nachdem, ob das Ziel erreicht wird oder nicht. Ein Beispiel ist das Referieren des Versuches des Frosches, zu fliehen und das anschließende Referieren, dass das Glas leer bzw. der Frosch nicht mehr da ist. Dies ist eine ZVE-Einheit für den Frosch, die, so kann inferiert werden, ein positives Ergebnis hat. Wenn der Bub nach dem Frosch ruft und der Erzähler referiert, dass der Frosch nicht kommt, so ist das eine ZVE-Einheit, bezogen auf die Suche, die ein negatives Ergebnis hat. Ob ein Ergebnis positiv oder negativ ist kann also sowohl explizit gemacht als auch inferiert werden.

genommen werden soll (nach Trabasso und Nickels, 1992 in Trabasso und Rodkin, 1994).

An diesen Ausführungen ist zu kritisieren, dass nicht besprochen wird, ob der Besitz des Frosches explizit ausgedrückt werden muss, oder, etwa durch Personalpronomina in der Suche, bezogen auf den Frosch, auch inferiert werden kann.

Dem Erzähler stehen, als kreativem Interpretierenden der Bildersequenz, mehrere Möglichkeiten offen, die Handlung der Geschichte und dessen Ende darzustellen. So kann der Bub etwa den Plan haben, den eigenen Frosch zu suchen, mit dem Ziel, ihn wieder in Besitz zu nehmen. Er kann sich aber zum Schluss trotzdem entscheiden, einen (d.h. nicht den eignen) oder keinen Frosch mitzunehmen.

Trabasso und Rodkin (1994) führen nicht näher aus, was *Besitz* bedeutet und wie ein Erzähler dies overt ausdrücken kann bzw. wann es legitim ist, zu inferieren, dass der Bub den Frosch besitzt.

In der Einführung der Protagonisten durch den Untersuchenden wird in unserer Arbeit erwähnt, dass es sich in der Geschichte um *einen Bub, einen Hund und einen Frosch* handelt.

Einerseits kann man davon ausgehen, dass es offensichtlich ist, dass es sich um den Frosch des Buben und nicht den jemand anderes handelt. Andererseits referieren manche Kinder, dass der Bub eines Tages einen Frosch fand, er mit seinen Tieren spielt oder einen Frosch hat. Das bedeutet, diesen Kindern scheint es wichtig zu sein, explizit zu machen, dass es sich um den eigenen Frosch handelt. Andere Kinder drücken dies dadurch aus, dass sie, während der Suche, Teilsätze wie "Und ruft [Anm.: der Bub] wieder den Frosch." (VoSchu 9, TS 39), referieren.

Wird also zu Beginn des Textes nicht explizit ausgedrückt, dass es sich um den eigenen Frosch handelt (der Bub hat oder findet einen Frosch oder spielt mit seinen Tieren) und der Erzähler referiert während der Suche nicht, dass er seinen Frosch sucht und sagt auch zum Schluss nicht, dass er seinen Frosch gefunden hat, so kann *Besitz* nicht inferiert werden.

Wenn nun der Frosch der flüchtet, der Frosch ist, der gesucht und auch der Frosch, der gefunden wird ist, kann Besitz inferiert werden, da es Kinder gibt, die zum Schluss den Buben einen (kleinen) Frosch mitnehmen lassen.

In solchen Fällen muss davon ausgegangen werden, dass (Z 1) von '*meinen Frosch nehmen um den entlaufenen zu ersetzen*' auf '*einen Frosch nehmen um den entlaufenen*

zu ersetzen' geändert wird, da (zum Beispiel) der eigene nicht gefunden werden kann. Deshalb wird in dieser Arbeit festgelegt, in Übereinstimmung mit Trabasso und Nickels (1992), dass Ziel 2 gegeben ist, wenn mindestens zwei ZVE-Einheiten in der Suche nach dem Frosch referiert werden. ZVE-Einheiten dürfen in der Suche nur dann inferiert werden, wenn der Frosch zumindest ein Mal im Text explizit gesucht wird. Ziel 1 wird dann als gesetzt angenommen, wenn der Besitz des Frosches overt markiert wird oder inferiert werden kann, wenn zwei Mal oder öfter Ziel 2 inferiert werden kann und der Text mit dem Finden des eignen oder eines Frosches endet. Wir legen deshalb für unsere Analyse fest, dass der Erzähler nach einem Ziel/Plan vorgeht, wenn (Z 2) als gesetzt angenommen werden kann und erfüllt wird.

a) Analyse der Texte der Kindergartenkinder

KiGa 1, w (6;4)

Der Besitz des Frosches wird in diesem Text nicht overt markiert und kann auch nicht inferiert werden. Es wird nicht nach einem oder dem eigenen Frosch gesucht und es wird auch kein Frosch gefunden. Die Ziele eins und zwei werden nicht gesetzt und die Erzählerin geht nicht nach einem Ziel/Plan vor.

KiGa 2, m (6;4)

Auch in diesem Text wird der Besitz des Frosches nicht overt markiert, kann aber inferiert werden. Die erste ZVE-Einheit wird in den TS (8) und (9) geäußert. Dass das Ziel, den Frosch zu finden (Z 2) vorhanden ist, kann angenommen werden, da es in diesem Text mehr als eine ZVE-Einheit gibt. So ergeben etwa die TS (15), (16) und (18) eine ZVE-Einheit mit negativem Ergebnis. Dasselbe gilt für die TS (24) bis (27) und weitere ZVE-Einheiten in diesem Text.

Schließlich ergeben die TS (43) bis (45) eine ZVE-Einheit mit positivem Ausgang, in der der Bub und der Hund den Frosch finden und wieder gehen.

Wie wir gesehen haben, setzt der Erzähler (Z 2) und erreicht es auch. Wie bereits erwähnt wurde, wird Besitz des Frosches nicht explizit ausgedrückt. Dass der eigene Frosch gesucht wird, ist aber aufgrund der Suche und dem Ende des Textes erkennbar. Es werden in der Suche nach dem Frosch mehr als zwei ZVE-Einheiten referiert, dies bedeutet, dass (Z 2) mehr als zwei Mal (wieder)gesetzt wurde und am Schluss geht der gefundene Frosch mit dem Bub und dem Hund wieder. Dies beweist, dass der Erzähler

nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vorgeht.

KiGa 3, m (6:3)

Auch in diesem Text wird der Besitz des Frosches nicht overt markiert und kann auch, wie sich zeigen wird, nicht inferiert werden.

In diesem Text wird nicht nach dem eigenen oder einem Frosch gesucht. Versuche, den Frosch zu finden, werden weder explizit ausgedrückt noch können sie inferiert werden. Interessant ist der letzte TS des Textes "Hat er den Frosch wieder.". Keines der drei Ziele wird in diesem Text durch den Erzähler gesetzt und er geht nicht nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vor.

KiGa 4, m (6:3)

Der Besitz des Frosches wird nicht explizit ausgedrückt, kann aber inferiert werden. In diesem Text gibt es zwei ZVE-Einheiten in der Suche nach dem Frosch. Zum Schluss ergibt sich eine dritte ZVE-Einheit, die ein positives Ergebnis hat, da die Frösche gefunden werden und sich der Bub und der Hund und die vielen Frösche darüber freuen. Der Erzähler hat Ziel 2 gesetzt, hat aber offensichtlich nicht die Absicht, den Buben einen/seinen Frosch mitnehmen zu lassen. Es wird also nach einem Ziel/Plan vorgegangen, in dem es kein (Z 1) gibt.

KiGa 5, w (6:3)

Es wird auch hier der Besitz des Frosches nicht overt markiert und kann auch nicht inferiert werden. Es wird in keinem TS explizit nach dem Frosch gesucht. In diesem Text wird also (Z 2) nicht gesetzt und es ergeben sich auch keine ZVE-Einheiten. Interessant sind die letzten drei TS (27), (28) und (29). Teilsatz (27) lautet "Und dann hat sie der Frosch gefunden.", TS (28) "Und geht runter." und TS (29) "Und dann gehen sie wieder nach Hause.". Der Frosch kann den Buben und den Hund nicht gefunden haben, da er sie nicht gesucht hat. Entweder referiert die Erzählerin mit *sie* auf den Buben und verwendet fälschlicherweise den Nominativ, auf den Frosch bezogen, oder sie stellt die falsche Kongruenz zwischen Subjekt und Verb her. Jedenfalls wird hier keines der drei Ziele gesetzt und es wird auch nicht nach einem Ziel/Plan vorgegangen.

KiGa 6,w (6:3)

Es wird nicht explizit ausgedrückt, dass der Bub einen Frosch besitzt und dies kann auch nicht inferiert werden. In diesem Text ergeben sich in der Suche nach dem Frosch drei negative ZVE-Einheiten. Hier wird nicht nach dem eigenen Frosch gesucht, es wird aber ein kleiner Frosch mitgenommen.

Man kann den Text so interpretieren, dass die Erzählerin (Z 1) und (Z 2) gesetzt hat, das heißt, die Absicht hatte, den Buben den Frosch, der entlaufen war, finden und in Besitz nehmen zu lassen, dass aber zuletzt der Ziel/Plan geändert und statt dem entlaufenen ein anderer Frosch mitgenommen wurde, da der entlaufene nicht gefunden werden konnte. Es steckt offensichtlich eine Absicht (ein Ziel) hinter den Handlungen (suchen) des Buben, die schließlich im Finden von Fröschen und dem Mitnehmen eines kleinen Frosches enden. Daher kann (Z 2) und ein verändertes [Z 1] als erreicht angesehen werden und die Analyse dieses Textes zeigt, dass die Erzählerin einen hierarchisch gegliederten Ziel/Plan aufbaut.

KiGa 7, w (6:3)

In diesem Text kann Besitz nur inferiert werden.

Die TS (9) bis (12) ergeben die erste ZVE-Einheit, die zweite wird in den TS (14) und (15) referiert und die dritte in den TS (21) bis (25).

Dass der eigene Frosch gesucht wird, erkennt man durch TS (42) "Dann hören sie **ihren** Frosch quaken."

Ziel 2 wird erreicht, als der Bub und der Hund ihren Frosch finden und dies führt zum Erreichen von Ziel 1: sie holen ihren Frosch und gehen nach Hause. Beide Ziele werden erreicht und die Erzählerin geht nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vor.

KiGa Kind 8, m (5:7)

Besitz wird weder overt markiert, noch kann inferiert werden, dass der Bub einen Frosch besitzt.

Da hier in keinem TS nach dem Frosch gesucht wird, ergeben sich keine ZVE-Einheiten. Es wird zum Schluss kein Frosch gefunden oder mitgenommen. Der Erzähler setzt sich weder (Z 2) noch (Z 1) und geht auch nicht nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vor.

KiGa 9, w (5;10)

Besitz des Frosches wird nicht overt markiert, kann aber inferiert werden.

Nach der Flucht des Frosches werden zwei ZVE-Einheiten referiert, eine dritte ergibt sich durch die TS (39) und (40).

Es werden schließlich mehrere Frösche gefunden und dies führt dazu, dass der Bub am Ende seinen Frosch wieder hat.

Die drei ZVE-Einheiten und das wieder in Besitz nehmen des Frosches zeigen, dass die Erzählerin (Z 2) und (Z 1) setzt und diese schlussendlich auch erfüllt. Die Erzählerin geht nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vor.

KiGa 10, m (6;6)

Besitz des Frosches wird nicht overt markiert und kann auch nicht inferiert werden.

In dieser Beschreibung kann man zwei ZVE-Einheiten isolieren, bevor der Erzähler damit endet, dass "da" so viele Frösche sind und der Bub nicht weiß, "... welcher der Frösche das ist." (TS 34). Die letzten beiden TS lauten, TS (37) "Und das ist der Frosch." und TS (38) "Und da ist wieder der Frosch."

Die zweite der beiden ZVE-Einheiten (TS 31 und 32) geht anscheinend positiv aus. Aufgrund der TS, welche nach dem Finden des Frosches referiert werden, müssen wir annehmen, dass sich das Pronomen *ihn* nur auf den abgebildeten und nicht auf den entlaufenen Frosch bezieht. Aufgrund der beiden ZVE-Einheiten müssen wir annehmen, dass der Erzähler (Z 2) gesetzt hat und bis zu TS (32) nach einem Ziel/Plan vorgeht. Das Ende des Textes zeigt jedoch, dass (Z 1) nicht gesetzt wurde.

3.1.2.1. Zusammenfassung Ergebnisse KiGa

Tabelle 3.2. gibt einen Überblick, über die verschiedenen Kriterien, die Aufschluss darüber geben, ob (Z 2) und (Z 1) bzw. [Z 1] und das Vorgehen nach einem hierarchisch gegliederten (1) bzw. geänderten oder abgebrochenen [1] Ziel/Plan inferiert werden kann.

	KiGa 1	KiGa 2	KiGa 3	KiGa 4	KiGa 5	KiGa 6	KiGa 7	KiGa 8	KiGa 9	KiGa 10
Besitz overt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Besitz inferiert	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
ZVE ¹³ negativ	0	5	0	2	0	3	3	0	3	1
Z 2	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1
Z 1	0	1	0	0	0	[1] ¹⁴	1	0	1	0
Ziel/Plan	0	1	0	1	0	1	1	0	1	[1] ¹⁵

Tabelle 3.2. Kriterien Ziel-Plan KiGa.

Tabelle 3.2. zeigt, dass keines der Kinder dieser Gruppe Besitz des Frosches overt in seinem Text markiert. In den Texten der Kinder 2, 4, 7 und 9 kann Besitz jedoch inferiert werden. Entweder, weil der geflohene Frosch auch der Frosch der Suche und der, der gefunden wird ist, oder weil durch Pronomina angezeigt wird, dass es sich bei der Suche oder dem gefundenen Frosch um den eigenen handelt.

Sechs der 10 Kinder referieren im Laufe der Suche nach dem Frosch ZVE-Einheiten mit negativem Ausgang in ihren Texten. Es werden durchschnittlich 3 negative ZVE-Einheiten in jedem Text inferiert. Da auf diese negativen Einheiten eine positive folgt, das heißt, ein/der Frosch gefunden wird, kann bei den Texten dieser Kinder (2, 4, 6, 7, 9 und 10) Ziel 2 als gesetzt angenommen werden.

Ziel 1, den Frosch wieder in Besitz zu nehmen, kann in den Texten der Kinder 2, 7 und 9 inferiert werden. Bei KiGa 6 kann [Z 1] inferiert werden. Das heißt, in diesem Fall kann inferiert werden, dass das Ziel '*den eigenen Frosch in Besitz nehmen*' (Z 1) zu '*einen Frosch in Besitz nehmen*' [Z 1] geändert wurde.

Die Analyse zeigt, dass die Erzähler KiGa 2, 4, 6, 7 und 9 ihre Texte nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan aufbauen. KiGa 10 geht bis zum Finden des Frosches nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vor.

13 Die Ziffer in dieser Zeile zeigt an, wie viele negative ZVE-Einheiten referiert wurden.

14 [1] Zeigt hier an, dass das Ziel verändert wurde.

15 [1] Bedeutet hier, dass der Ziel-Plan nicht bis zum Ende durchgehalten wurde.

b) Analyse der Texte der Volksschulkinder

VoSchu 1, m (7:3)

Besitz wird nicht overt markiert und kann auch nicht inferiert werden.

In diesem Text ergeben sich sechs ZVE-Einheiten in der Suche nach dem Frosch, wodurch gezeigt wird, dass der Erzähler (Z 2) gesetzt hat. Dass dieses Ziel erreicht wird, kann inferiert werden, da der Bub mehrere Frösche findet und schließlich einen kleinen Frosch mitnimmt. Dass (Z 1) gesetzt wurde kann angenommen werden, wenn gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass der Erzähler sich dafür entscheidet, statt dem eigenen Frosch einen anderen mitzunehmen, etwa, weil er den eigenen nicht finden konnte. Da hier eine Planänderung von (Z 1) den eigenen Frosch zu [Z 1] einen Frosch mitzunehmen stattfindet, wird dies in Tabelle 3.3. als [1] markiert.

Der Erzähler konstruiert seinen Text jedenfalls einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan folgend.

VoSchu 2, w (7:11)

Diese Erzählerin markiert Besitz des Frosches overt im ersten TS "Ein Junge hat einen Hund und einen Frosch." ihrer Erzählung.

Insgesamt werden fünf ZVE-Einheiten mit negativem Ergebnis geäußert. Eine weitere ZVE-Einheit endet positiv mit dem Finden von Fröschen und daraus resultiert das Mitnehmen des Frosches.

Die Erzählerin setzt sich also sowohl (Z 2) als auch (Z 1) und erreicht beide. Sie geht in ihrer Erzählung nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vor.

VoSchu 3, w (7:7)

Besitz des Frosches wird nicht overt markiert, kann aber inferiert werden.

Es können in dieser Erzählung drei negative ZVE-Einheiten isoliert werden. Das Ergebnis der letzten ZVE-Einheit ist positiv, da ein Frosch mit ganz vielen Fröschen gefunden wird. Dann nimmt der Bub den gefundenen Frosch mit und geht wieder.

Dass (Z 1) vorhanden ist, kann angenommen werden, wenn man gleichzeitig davon ausgeht, dass es geändert wurde. Die Erzählerin geht nach einem Ziel/Plan vor, der (Z 2) enthält. Wir können davon ausgehen, dass hier eine Änderung von (Z 1) zu [Z 1], wie schon bei VoSchu 1, stattfindet.

VoSchu 4, m (7:7).

Besitz des Frosches wird nicht overt durch den Erzähler markiert, kann aber aufgrund des Endes des Textes inferiert werden.

Es werden fünf negative ZVE-Einheiten referiert, wodurch erkennbar wird, dass (Z 2) gesetzt wurde.

Die letzte ZVE-Einheit endet positiv und führt zum Finden und nach Hause Mitnehmen des eigenen Frosches. Dadurch zeigt sich einerseits, dass auch (Z 1) gesetzt wurde und andererseits, dass nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vorgegangen wird.

VoSchu 5, m (8:4)

Besitz des Frosches wird auch in diesem Text nicht overt markiert und kann auch nicht inferiert werden.

In diesem Text gibt es eine ZVE-Einheit mit negativem Ausgang. Es wird zwar ein Frosch mitgenommen, dies kann aber nicht von Anfang an das Ziel des Erzählers gewesen sein.

Weder (Z 2) noch (Z 1) werden durch den Erzähler gesetzt. Das Mitnehmen eines Frosches resultiert hier nicht aus einer Suche und der Absicht den/einen Frosch zu finden und/oder mitzunehmen. Daher geht dieser Erzähler nicht nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vor.

VoSchu 6, m (7:6)

Besitz des Frosches wird nicht overt markiert, kann aber inferiert werden, da der Frosch der flüchtet auch der Frosch ist, der gesucht und schließlich gefunden wird.

Der Erzähler äußert vier ZVE-Einheiten, die negativ ausgehen, bevor die letzte ZVE-Einheit zum Finden und, so kann nur inferiert werden, in weiterer Folge auch dazu führt, dass der Frosch mit nach Hause genommen wird.

Durch das wiederholte Setzen von (Z 2) und das Finden und Mitnehmen des Frosches (Z 1) wird angezeigt, dass der Erzähler nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vorgeht.

VoSchu 7, w (7:2)

Besitz des Frosches wird von dieser Erzählerin nicht overt markiert und kann auch nicht inferiert werden.

Sie referiert eine negative ZVE-Einheit zu Beginn des Textes. Im weiteren Verlauf

werden keine ZVE-Einheiten referiert und der Text endet auch nicht mit einer positiven ZVE-Einheit. Tatsächlich wird gar kein Frosch gefunden.

Die Analyse zeigt, dass diese Erzählerin bei der Konstruktion ihres Textes weder (Z 2) noch (Z 1) setzt, noch nach einem hierarchisch gegliederten Ziel/Plan vorgeht.

VoSchu 8, w (6;11)

Der Besitz des Frosches wird im ersten TS der Beschreibung overt markiert.

Die Erzählerin referiert zwei ZVE-Einheiten mit negativem Ergebnis, weshalb angenommen werden kann, dass sie (Z 2) setzt. Nach dem Frösche gefunden wurden, bleiben der Bub und der Hund und spielen mit den Fröschen, (Z 1) ist also nicht vorhanden.

Die Erzählerin scheint nach einem Ziel/Plan vorzugehen, der nur (Z 2) enthält, bis zur zweiten ZVE-Einheit, dann wird die Suche vergessen.

VoSchu 9, w (7;8)

Besitz des Frosches wird nicht overt markiert, kann aber inferiert werden.

Es können fünf negative ZVE-Einheiten in dieser Erzählung isoliert werden. Dies spricht für das Vorhandensein von (Z 2).

Schließlich werden mehrere Frösche gefunden und dann gehen sie wieder nach Hause. Wenn wir, wie in 3.1.3 (b). bei der Besprechung dieses Textes gezeigt wird, davon ausgehen, dass *sie* den gefundenen Frosch mit einbezieht, was durch den letzten TS "Und sagen 'tschüss' zu den anderen Fröschen." bekräftigt wird, so können wir auch das Vorhandensein von (Z 1) annehmen.

Diese Erzählerin konstruiert ihren Text also um einen hierarchisch gegliederten Ziel/Plan.

VoSchu 10, m (7;2)

Der Besitz des Frosches kann aufgrund des ersten Teilsatzes dieses Textes als explizit ausgedrückt gewertet werden.

Im Laufe der Erzählung werden fünf negative ZVE-Einheiten referiert, wodurch angenommen werden kann, dass (Z 2) gesetzt wurde.

Das Ende der Erzählung zeigt, dass (Z 1) nicht vorhanden ist, aber dennoch nach einem Ziel/Plan vorgegangen wird.

3.1.2.2. Zusammenfassung Ergebnisse VoSchu

Tabelle 3.3. gibt einen Überblick, über die verschiedenen Kriterien, die Aufschluss darüber geben, ob (Z 2) und (Z 1) bzw. [Z 1] und das Vorgehen nach einem hierarchisch gegliederten (1) bzw. geänderten oder abgebrochenen [1] Ziel/Plan inferiert werden kann.

	VoSchu 1	VoSchu 2	VoSchu 3	VoSchu 4	VoSchu 5	VoSchu 6	VoSchu 7	VoSchu 8	VoSchu 9	VoSchu 10
Besitz overt	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Besitz inferiert	0	-	1	1	0	1	0	-	1	-
ZVE negativ	6	5	3	5	1	4	1	2	5	5
Z 2	1	1	1	1	0	1	0	[1] ¹⁶	1	1
Z 1	[1]	1	[1]	1	0	1	0	0	1	0
Ziel/Plan	1	1	1	1	0	1	0	[1]	1	[1]

Tabelle 3.3. Kriterien Ziel-Plan VoSchu.

Tabelle 3.3 zeigt, dass zwei der 10 Kinder (VoSchu 8 und 10) den Besitz des Frosches explizit ausdrücken und bei fünf weiteren Kindern (VoSchu 2, 3, 4, 6 und 9) kann dies inferiert werden kann. Bei diesen fünf Kindern ist entweder der Frosch der flieht auch der, der gesucht und schließlich gefunden oder mitgenommen wird, oder er wird durch Pronomina als der eigene Frosch markiert (VoSchu 4).

Alle Kinder dieser Gruppe referieren im Laufe der Suche negative ZVE-Einheiten. Die Anzahl der negativen ZVE-Einheiten reicht von eins bis sechs und es ergibt sich eine durchschnittliche Anzahl von 3,7 negativen ZVE-Einheiten pro Text.

In acht der 10 Texte werden zwei oder mehr solcher Einheiten referiert, weshalb in diesen Texten (VoSchu 1 bis 4, 6 und 8 bis 10) Ziel 2 inferiert werden kann.

Das hierarchisch höher geordnete (Z 1) kann in vier der Texte (VoSchu 2, 4, 6 und 9) dieser Altersgruppe inferiert werden, bei zwei weiteren Kindern (VoSchu 1 und 3) kann [Z 1] inferiert werden.

Insgesamt kann also bei acht von 10 Kindern (Z 2) und bei sechs von 10 Kindern (Z 1) bzw. [Z 1] inferiert werden. Die Kinder, die (Z 2) setzen, gehen nach einem Ziel/Plan vor, wobei bei den Kindern, die zwar (Z 2) aber weder (Z 1) noch [Z 1] setzen, der Ziel/

¹⁶ In diesem Fall bedeutet [1], dass ein Erzähler es nicht schafft, einen Ziel-Plan über den ganzen Text hinweg durchzuhalten.

Plan nur bis zum Finden des Frosches reicht, was in der Zeile *Ziel/Plan* durch [1] angezeigt wird.

Wie bereits bei den Kindergartenkindern beobachtet wurde, so gibt es auch hier einen Text (VoSchu 8), der nur bis zu einem gewissen Punkt nach einem Ziel/Plan vorgeht.

3.1.3. Makrostruktur

Unter diesem Punkt wird die Makrostruktur¹⁷ der Texte analysiert.

Wir möchten hier einerseits herausfinden, welche der Abschnitte dieser Struktur nach Labov und Waletzky (1967), Kernan (1977) und anderen (siehe Kapitel I Punkt 1.6.2. Makrostruktur), in den hier behandelten Texten isolierbar sind.

Andererseits soll untersucht werden, ob bestimmte Komponenten (Berman und Slobin, 1994), die für einen erkennbaren Beginn, Verlauf und Schluss der Handlung Voraussetzung sind, referiert werden. Sie haben dieses Konzept, mit bestimmten Kriterien für jede Komponente, speziell auf die Frog-Story zugeschnitten. Die Kriterien, um eine Komponente als erfüllt anzusehen, lauten (nach Berman und Slobin, 1994: 46):

I - onset of the plot: Es muss explizit ausgedrückt werden, dass der Bub merkt, dass der Frosch nicht mehr da ist. Erwähnt ein Erzähler nur, dass das Glas leer ist, ohne dies mit der Feststellung des Buben zu verbinden, dass der Frosch weg ist, wird dies nicht gewertet.

II - unfolding of the plot: Es muss explizit erwähnt werden, dass nach dem Frosch gesucht wird (bzw. gesucht oder gerufen) und dies muss über die ersten Versuche im Zimmer hinausgehen.

III - resolution of the plot: Der Frosch, den der Bub am Ende der Geschichte mit nach Hause nimmt, muss explizit als der eigene oder ein Ersatz bezeichnet werden.

An diesen Ausführungen ist zu kritisieren, dass einerseits keine Angaben gemacht werden, wie oft, oder an welchen Stellen der Geschichte (etwa nach den Versuchen im Zimmer auch gegen Ende nochmals) Versuche, den Frosch zu finden, geäußert werden müssen.

¹⁷ Wie in 1.6.2 erwähnt, werden wir hier die zweite Bedeutung dieses Begriffes in dieser Arbeit besprechen. Nach dem Modell von Labov und Waletzky (1967) u.a. hat ein jeder Text seine eigene Makrostruktur, abhängig davon, welche Abschnitte in jedem Text isolierbar sind. Es sind alle möglichen Kombinationen aus den Elementen *I-A-O-C-E-R-CO* möglich. Wir sprechen von *vollständiger Makrostruktur* eines Textes, wenn (zumindest) die Abschnitte *O-C-R* vorhanden sind und deren Aufgaben (ausgeführt in 1.6.2.) erfüllt werden.

Wir sind außerdem der Auffassung, dass die Angabe des Erzählers über das Ziel des Buben zum Schluss der Geschichte nicht explizit als "nach Hause" angegeben werden muss, sondern bei Aussagen wie "Und gehn wi-/ und sind wieder gegangen." (TS 45, KiGa 2) oder "Sie nehmen einen kleinen Frosch mit" (KiGa 6, TS 40); "Dann hat die den Frosch wieder mitgenommen" (TS 35, VoSchu 2), "Und ist wieder gegangen" (VoSchu 3, TS 37) oder "Und der Bub nimmt einen kleinen Frosch mit" (VoSchu 1, TS 30) inferiert werden kann, dass der Bub nach Hause geht.

In dieser Arbeit werden wir also so vorgehen, dass Komponente II als erbracht angesehen wird, wenn ein Ziel/Plan zumindest mit (Z 2) vorhanden ist.

Für Komponente III gilt, dass der Erzähler seinen Protagonisten auch *zurück* bzw. *wieder* gehen lassen kann, um sie als erfüllt zu werten, wenn der/ein Frosch vorher gefunden wurde.

Als weiteres Kriterium für die Bewertung von Erzählkompetenz möchten wir ein Konzept vorstellen, das wir als narrative Zyklen bezeichnen.

Wenn man Szenen- oder Ortswechsel als Orientierung sieht, so ergibt sich ein narrativer Zyklus aus einer O(rientierung) - C(omplication) oder complicating action (ca) - E(valuation) und R(esolution) oder ER(gebnis) einer complicating action. Ein vollständiger narrativer Zyklus besteht aus O - C bzw. (ca) - E und R. Es können sich auch weitere narrative Zyklen ergeben, denen in der Auswertung ein niedrigerer Rang zukommen wird, als den kompletten narrativen Zyklen. An zweiter Stelle steht ein kompletter narrativer Zyklus, der aber statt einer Resolution nur ein Ergebnis der (ca) beinhaltet. Den dritten Rang nimmt ein narrativer Zyklus ein, der aus O - C bzw. (ca) und E besteht oder die Evaluation mit dem Ergebnis zusammen fällt, es aber keine Resolution gibt. An vierter Stelle steht ein narrativer Zyklus, der aus den Komponenten O - C bzw. (ca) und Resolution besteht. Den letzten Platz nimmt ein narrativer Zyklus ein, der wie der Zyklus des vierten Ranges strukturiert ist, aber ein Ergebnis statt einer Resolution aufweist.

Bei den Resolutionen innerhalb der narrativen Zyklen kann nur von lokalen Resolutionen die Rede sein, das heißt, sie sind momentane Versuche, eine (ca) aufzulösen. Ein Ergebnis ist die Folge einer (ca), die das Ende eines Ereignisses markiert. Ein Beispiel für eine (ca) ist "Und der Frosch hüpfte aus dem Glas." (TS 2, VoSchu 1). Die TS (4) "Und er erschreckt" und (5) "Weil der Frosch aus dem Glas gehüpft(en)." stellen das Ergebnis dieser complicating action dar. Eine Resolution ist ein

Versuch, die aufgekommene (ca) zu lösen. In diesem Fall würde der Beginn der Suche nach dem Frosch als Resolution gewertet. Resolutionen können, wenn sie nicht auf die Flucht des Frosches bezogen sind, die ja, wenn überhaupt, erst am Ende der Geschichte aufgelöst werden kann, auch endgültig sein. Dann zum Beispiel, wenn etwa der Hund den Bienen davonläuft.

Zusätzlich muss bemerkt werden, dass narrative Zyklen aus der Perspektive eines Protagonisten bestimmt werden. Wenn etwa der Frosch aus seinem Glas entwindet, und dann weg ist, ist dies ein Ergebnis für den Frosch, jedoch aus Sicht des Buben eine (ca).

Es werden im Folgenden die Texte des Korpus besprochen, mit den Kindergartenkindern beginnend.

Bevor mit der Analyse der Texte begonnen wird, muss nochmals erwähnt werden, dass die drei Hauptprotagonisten durch den Untersuchenden eingeführt wurden. Es überrascht also nicht, dass die meisten Kinder diese Protagonisten nicht mit indefiniten Formen einführen.

a) Analyse der Texte der Kindergartenkinder

KiGa 1,w (6:4)

Der Text besteht aus Bildbeschreibungen, in denen Ereignisse referiert werden, die sich offenbar ohne Grund zutragen. Der einzige hier ansatzweise erkennbare Abschnitt ist der der Complication. Man erkennt jedoch nicht, worum es in diesem Text geht. So wird auch nicht nach dem geflohenen Frosch gesucht. Dem Handeln der Protagonisten wird keine Motivation oder Absicht zugrunde gelegt und es werden keine evaluativen Teilsätze produziert.

Da in diesem Text weder referiert wird, dass der Bub bemerkt, dass der Frosch nicht mehr da ist, nicht nach dem Frosch gesucht und schließlich auch kein Frosch mitgenommen wird, kann keine der drei Komponenten, die die Gesamthandlung der Frog-Story (nach Berman und Slobin, 1994) darstellen, als dargestellt gesehen werden.

In diesem Text gibt es einen narrativen Zyklus des fünften Ranges, verteilt über die Teilsätze (15) bis (17):

Und dann fällt er auf=n Tier.	Orientierung
Rennt es davon . ja.	ca
Und fällt noch da Bub noch in den See.	Ergebnis

KiGa 2, m (6;4)

Dieser Text besteht aus den Abschnitten Orientierung, Complication und Resolution.

Hier werden zwei evaluative TS produziert und der Erzähler lässt den Buben, nachdem dieser bemerkt, dass sein Frosch nicht mehr da ist, nach seinem Frosch suchen (TS 8).

Hier ist erkennbar, dass der Bub seine Suche nach dem Frosch aufrecht erhält und in der Resolution wird die Complication des Verlustes des Haustieres aufgelöst, indem der Bub einen von mehreren Fröschen aussucht und wieder nach Hause geht. Dass er seinen Frosch mitnimmt, kann nur inferiert werden.

Der Erzähler schafft es, einen kohärenten Text zu bilden, der, wie eben geschildert, die drei Komponenten der Handlung nach Berman und Slobin (1994) beinhaltet.

In diesem Text können vier narrative Zyklen bestimmt werden. Der erste beginnt mit TS (1) und endet in TS (6) - (Rang 5), der zweite, der dasselbe Ereignis betrifft, beginnt reicht von TS (1) bis TS (9) - (Rang 1). Der dritte reicht von TS (11) bis TS (13) - (Rang 1). Der letzte narrative Zyklus (Rang 1) beginnt in TS (40) und endet in TS (45), dem letzten TS des Textes.

Beispiel zweiter narrativer Zyklus:

Als erster schaut der Hund in das Glas.	O
Und dann, dann schaut sie in das Glas.	O
Wie der Frosch drinnen ist.	O
Und wie sie dann .. schlafen	O
Dann geht der/ macht der Frosch den Deckel auf	ca → C
Und geht raus.	ca → C
Und dann wenn sie aufwachen	O → C
Dann sehn sie das.	E
Und dann suchen sie ihn überall.	R

KiGa 3, m (6;3)

In diesem Text kann eine unvollständige Orientierung isoliert werden, in der darüber informiert wird, dass der Bub schläft.

Danach wird referiert, dass der Frosch flüchtet, dieses Ereignis wird jedoch weder

evaluiert, noch wird danach eine Suche eingeleitet. Der Erzähler referiert nicht, dass der Bub merkt, dass der Frosch nicht mehr da ist, konstruiert also Komponente I nicht. Es werden fast ausschließlich Zweiwortsätze produziert, in denen keine Aktivitäten, sondern eher Resultate davon dargestellt werden. Dadurch gewinnt der Text einen statischen Charakter, es wird keine fortlaufende Handlung referiert, keine Suche nach dem Frosch, weshalb auch Komponente II der Handlung nicht erkennbar ist.

Zuletzt wird referiert, dass der Bub den Frosch wieder hat. Dies kann jedoch nicht als echte Resolution gesehen werden, da es keine Suche als Folge einer complicating action, in Form des Verlustes des Frosches, gibt - dies bedeutet, dass der Erzähler auch Komponente III nicht konstruiert.

Der Text besteht also aus einer Orientierung und einer Complication, in der complicating actions ohne erkennbaren Zusammenhang referiert werden und dem Ansatz einer Resolution. Der Abschnitt der Complication erfüllt nicht die Aufgabe, ein Problem darzustellen, das aufgelöst werden muss und kann deshalb nicht als richtige Complication bezeichnet. Folglich erfüllt auch die Resolution ihre Aufgabe nicht.

In diesem Text lässt sich ein narrativer Zyklus bestimmen. Er beginnt in TS (1) und reicht bis TS (4), bestehend aus Orientierung, complicating action und Resolution, also Rang (4).

KiGa 4, m (6:3)

Nach einer kurzen Orientierung, in der nur referiert wird, dass der Bub schlafen geht, stellt der Erzähler fest, dass der Frosch nicht mehr da ist. Dies kann als complicating action bestimmt werden, da in diesem Text mehrere Versuche, den Frosch zu finden, referiert werden. Fünf evaluative TS machen den Text lebhafter als den vorigen und es kann eine Handlung, die Suche nach dem Frosch, erkannt werden. Die Evaluationen stellen teilweise Reaktionen auf complicating actions dar. Der Abschnitt der Complication endet mit der Evaluation, dass Bub, Hund und Frosch sowie die restlichen anwesenden Frösche sich freuen, nachdem die Frösche entdeckt wurden. Diese Evaluation kann als evaluativer Abschnitt gewertet werden und fällt hier mit der Resolution zusammen.

Durch diese Darstellung wird erkennbar, dass nur Komponente II in diesem Text vorhanden ist.

Der erste narrative Zyklus (Rang 5) in dieser Erzählung reicht von TS (1) bis TS (4); der zweite (Rang 1) beginnt in TS (24) und endet in TS (26); der letzte narrative Zyklus

(Rang 5) beginnt in TS (33) und mit TS (36).

KiGa 5, w (6;3)

Der Text beginnt mit einer kurzen, nicht vollständigen Orientierung in TS (1) und (2). Auch bei diesem Text hat man den Eindruck, dass die geschilderten Ereignisse ohne Zusammenhang aufeinander folgen. Der Beginn der Complication ist in TS (3) anzusetzen, in dem der Frosch versucht zu entweichen. Der darauf folgende evaluative TS, so muss man inferieren, bezieht sich auf die Flucht des Frosches, wobei hier kein Ergebnis der Flucht referiert wird. Es ist schwierig, bei diesem Text festzustellen, wo ein Abschnitt beginnt und wo er endet. Wenn der Frosch auch in keinem der TS gesucht wird, muss angenommen werden, dass die Resolution mit TS (27), in dem der Frosch gefunden wird, beginnt und mit dem letzten TS des Textes, TS (29), endet. Das heißt der Abschnitt der Complication reicht von TS (3) bis TS (26).

In diesem Text kommt keine richtige Complication zustande. Hier liegt der gleich Fall wie bei KiGa 3 vor. Nämlich, dass der Frosch zwar gefunden wird und dies somit eine Resolution darstellen würde. Da es aber keine Complication gibt, die aufzulösen wäre, können die letzten Teilsätze dieses Textes nur rein an der Oberfläche des Textes als Resolution gesehen werden, sie erfüllen deren Aufgabe jedoch nicht.

Keine der drei Komponenten kommt in diesem Text zustande.

In diesem Text gibt es einen narrativen Zyklus (Rang 3) der, der mit TS (1) anfängt und mit TS (4) endet.

KiGa 6, w (6;3)

Die Orientierung dieses Textes, TS (1) bis TS (5), referiert eine anfängliche Situation, in der Bub, Hund und Frosch sich beobachten und, mit Ausnahme des Frosches, schlafen gehen. Der Abschnitt der Complication beginnt in TS (6) mit der Flucht des Frosches. Hier werden mehrere Versuche, den Frosch zu finden, geäußert. Einerseits explizit, wenn der Frosch genannt wird, andererseits kann inferiert werden, dass nach dem Frosch gesucht wird. Die TS (35) und (36) stellen das Ende der Complication und den Beginn der Resolution dar, die mit TS (40), dem letzten TS des Textes, endet. Die Complication wird durch das Finden mehrerer Frösche und das Mitnehmen eines bestimmten Frosches aufgelöst.

Die Erzählerin lässt den Buben in ihrem Text nicht explizit bemerken, dass der Frosch geflohen ist, lässt den Protagonisten seinen Frosch jedoch suchen und schließlich auch

einen Frosch finden und wieder mitnehmen, wodurch die drei Komponenten der Handlung konstruiert werden.

Der erste, etwas längere, der vier narrativen Zyklen dieses Textes (Rang 5), erstreckt sich über die TS (1) bis (8). Der zweite (Rang 3) beginnt in TS (12) und endet in TS (15). Der dritte narrative Zyklus (Rang 5) reicht von TS (29) bis TS (32) und der letzte narrative Zyklus (Rang 4) ergibt sich durch die letzten vier TS des Textes, TS (35) bis (40).

KiGa 7, w (6;3)

In der hier vorhandenen Orientierung vergewissern sich Bub und Hund, dass der Frosch (in seinem Glas) "drinnen ist" (TS 1) und beobachten ihn. Danach geht der Bub schlafen.

Im darauf folgenden TS wird die Complication durch das Weggehen des Frosches eingeleitet. In diesem Abschnitt werden einige (cas) referiert, die teilweise evaluiert und aufgelöst werden. Es werden mehrere Versuche den Frosch zu finden, über den ganzen Text verteilt, referiert.

Die TS (41) bis (48) ergeben in diesem Text eine interessante Passage. Nachdem der Bub und der Hund ins Wasser fallen, hören sie **ihren** Frosch quaken. Wie reagieren die Protagonisten nun darauf? Es wird referiert, dass der Bub dann leise ist und dem Hund sagt, dass er leise sein soll und ist auch selbst leise. Danach finden sie ihren Frosch. Diese Passage könnte als Evaluationsabschnitt bezeichnet werden. Sie erfüllt zwar nicht die einen Abschnitt definierenden Kriterien nach Labov (1997) - nämlich, dass eine Anhäufung von TS desselben Typs einen Abschnitt konstituieren - es gibt dennoch Argumente, die dafür sprechen, dass hier ein Evaluationsabschnitt vorliegt. In TS (44) lässt die Erzählerin den Buben, nachdem er seinen Frosch bereits hatte quaken hören, die Anweisung an den Hund, in Form einer indirekten Rede, dass er leise sein soll, geben. In drei aufeinander folgenden TS wird hier "leise sein" geäußert. Wenn dieser Fall auch nicht mit der Definition der Repetition als evaluatives Mittel übereinstimmt, so wird hier doch angezeigt, dass es sich um einen kritischen Moment handelt, indem, wie Streit-Olness et al. (2010) es formulieren, die Handlung angehalten wird. Es kann inferiert werden, dass der Bub und der Hund leise sein müssen, um ihren Frosch nicht zu erschrecken oder zu verscheuchen. In diesem Sinne kann hier das Vorhandensein eines Evaluationsabschnittes bestimmt werden.

In der Resolution wird schließlich der eigene Frosch gefunden, geholt und dann gehen

sie alle nach Hause.

Die Komponenten II und III sind daher in diesem Text isolierbar.

Ein narrativer Zyklus des fünften und zwei des zweiten Ranges, können in diesem Text isoliert werden. Sie reichen, der Reihenfolge nach, von TS (1) bis (7), von TS (21) bis (27) und von TS (35) bis TS (41).

KiGa 8, m (5;7)

Dieser Erzähler beginnt seinen Text ohne Orientierung, direkt mit der Flucht des Frosches und leitet somit direkt die Complication ein.

KiGa 8 referiert vier evaluative TS, von denen keiner mit der Suche nach dem Frosch oder dessen Flucht in Verbindung steht. Der Erzähler lässt den Bub seines Textes auch nicht nach dem Frosch suchen. Wie schon bei den Texten der Kinder 1 und 5, hat man auch hier den Eindruck, dass alles zufällig geschieht. Man kann nicht erkennen, worum es in diesem Text geht. Der Erzähler schafft es nicht, hier ein nachvollziehbares Problem zu referieren und somit eine sinnvolle Complication zu konstruieren.

Am Ende des Textes sehen der Bub und der Hund Frösche und im letzten TS des Textes, TS (32), sagt der Bub schließlich "Kommt mit." zu den anderen Fröschen. Wie schon in Text 3, so kann auch dieser Abschnitt nicht als richtige Resolution gesehen werden, da hier keine complicating action aufgelöst wird.

Wir sehen also, dass hier keine der drei Komponenten der Handlung referiert wird. Die Teilsätze (25) bis (28) ergeben einen narrativen Zyklus (Rang 5).

KiGa 9, w (5;10)

Auch diese Erzählerin beginnt ihren Text mit einer Orientierung, in der sich die drei Hauptakteure beobachten.

Die Complication beginnt in TS (4), als der Frosch in der Nacht "rauskraxelt". Dass der entlaufene Frosch gesucht wird, nachdem der Bub erkennt, dass er weg ist (Komponente I), kann, aufgrund des Kontextes und weil der Bub seinen Frosch am Ende wieder in Besitz nimmt, nur inferiert werden, da diese Erzählerin keine expliziten Versuche, den Frosch zu finden, referiert. Es ist eine kohärente Handlung erkennbar, da, wie gesagt, die Suche nach dem Frosch, der zum Schluss gefunden wird, inferiert werden kann (Komponente II) und auch Evaluationen und Ergebnisse von complicating actions referiert werden.

In der Resolution nimmt der Bub seinen Frosch wieder in Besitz und verabschiedet sich

von den anderen Fröschen.

Die TS (1) bis (9) ergeben einen narrativen Zyklus (Rang 1), die TS (11) bis (14) konstituieren einen narrativen Zyklus (Rang 2) und die TS (30) bis (35) ergeben einen narrativen Zyklus (Rang 3).

KiGa 10, m (6;6)

Der erste TS dieses Textes, "Da ist der Frosch drin.", kann nicht als echte Orientierung gewertet werden, da hier bloß der Aufenthaltsort des Frosches referiert wird. Wie bereits erwähnt wurde, ist die Einführung der Hauptprotagonisten durch den Untersuchenden ausgeführt worden. Dennoch, wie wir gesehen haben und noch im weiteren Verlauf der Analyse sehen werden, geben manche Kinder Informationen über zumindest zwei der Protagonisten preis und skizzieren eine Situation, in der sie sich beobachten, bevor sie schlafen gehen. Der erste TS kann also, aufgrund fehlender Informationen, nicht als Orientierung gewertet werden. Dennoch handelt es sich dabei um einen Orientierungsteilsatz, der auch aufgrund seiner Position, als Ansatz eines Orientierungsabschnittes gewertet werden muss.

Die Complication beginnt also in TS (2) damit, dass der Frosch wegehüpft. In diesem Abschnitt, in dem keine evaluativen TS produziert werden, wird ein Mal explizit nach dem Frosch gesucht und weitere Versuche, den Frosch zu finden, können inferiert werden. Der Erzähler referiert die abgebildeten Aktivitäten der Protagonisten, ohne jedoch, etwa bei *rufen* oder *suchen*, Subjekte oder Ziele zu nennen. In TS (32) findet der Bub seinen Frosch. Das Finden eines/des Frosches, leitet üblicherweise die Resolution ein. In diesem Text folgt jedoch auf das Finden des Frosches eine Reihe von complicating actions, in denen der Bub viele Frösche sieht und nicht weiß, welcher davon seiner ist. Auch dieses Problem wird nicht gelöst. Die letzten beiden TS des Textes lauten "Und da ist der Frosch." (TS 37) und "Und da ist wieder der Frosch." (TS 38).

Der Text weist also weder eine echte Orientierung, noch eine Resolution auf. Es werden einige TS referiert, in denen der Bub *ruft*, *schaut* oder *sucht*.

In diesem Text ist nur Komponente II erkennbar.

Die TS (1) bis (3) ergeben einen narrativen Zyklus (Rang 5).

3.1.3.1. Zusammenfassung Ergebnisse KiGa

Tabelle 3.4. gibt einen Überblick über die isolierbaren Abschnitte einer Makrostruktur der Texte der Kindergartenkinder.

	KiGa 1	KiGa 2	KiGa 3	KiGa 4	KiGa 5	KiGa 6	KiGa 7	KiGa 8	KiGa 9	KiGa 10
Introducer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Abstract	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientation	0	1	[1]	[1]	[1]	1	1	0	1	[1]
Complication	[1] ¹⁸	1	[1]	1	[1]	1	1	[1]	1	1
Evaluation	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
Resolution	0	1	[1]	1	[1]	1	1	[1]	1	0
Koda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K I ¹⁹	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
K II	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1
K III	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0
n. Zyklus 1		3		1					1	
n. Zyklus 2							2		1	
n. Zyklus 3					1	1			1	
n. Zyklus 4			1			1				
n. Zyklus 5	1	1		2		2	1	1		1

Tabelle 3.4. Makrostruktur KiGa.

Zusammenfassend zeigt der dritte Analyseschritt folgende Ergebnisse für die Gruppe der Kindergartenkinder. Zwei der 10 Texte haben keinen Orientierungsabschnitt, vier Texte zeigen nur Ansätze eines solchen Abschnittes. KiGa 1 und KiGa 8 beginnen direkt mit dem Abschnitt der Complication, die in beiden Fällen mit der complicating action beginnt, dass der Frosch weggeht. Kein Text beinhaltet die Abschnitte Introducer, Abstract oder Koda.

In keinem der 10 Texte wird in der Orientierung das Wesen der Charaktere beschrieben und auch die Beziehung zwischen den Hauptprotagonisten wird nicht erläutert. Die Erzähler KiGa 2, 6, 7 und 9 erwähnen alle drei Hauptprotagonisten der Geschichte in ihren Texten. Die Kinder 3, 4 und 5 erwähnen nur den Buben, KiGa 10 erwähnt nur den

¹⁸ Ob ein Abschnitt vorhanden ist, wird in der jeweiligen Zeile durch 1 angezeigt, ist der betreffende Abschnitt nicht vorhanden, wird dies mit 0 gekennzeichnet. Ziffern in eckigen Klammern bedeuten, dass ein Abschnitt nur ansatzweise vorhanden ist.

¹⁹ K steht für Komponente, hier wird angegeben, ob die Komponenten I bis III nach Berman und Slobin (1994) in einem Text dargestellt werden, 1, oder nicht, 0.

Frosch in der Orientierung. Die Erzähler 3, 6, 7 und 9 schildern in der Orientierung eine Situation, in der sich die Hauptprotagonisten beobachten und in einem Fall zusätzlich dazu vergewissern, dass der Frosch im Glas ist (KiGa 7). Die Kinder 3, 4 und 5 referieren, dass der Bub nicht schlafen gehen will oder, dass er schlafen geht. Die Texte der Kinder 1, 8 und 10 haben, wie erwähnt, keinen Orientierungsabschnitt. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass es Kindern im Alter von fünf Jahren noch nicht bewusst ist, dass es für die korrekte Interpretation eines Textes wichtig ist, gewisse Informationen über Charaktere und Informationen darüber, wann und wo sich eine Handlung zuträgt, zu referieren.

Der Abschnitt der Complication, der bei vier Kindern nicht eindeutig bestimmbar ist, wird bei acht der 10 Kinder durch die complicating action des Weggehens des Frosches eingeleitet und das Ergebnis der complicating action referiert. Kind 3 referiert nur, dass der Frosch weg ist und Kind 5 berichtet, dass der Frosch weg will, es wird aber kein Ergebnis referiert. Bei insgesamt sechs der 10 Kinder wird die Suche nach dem Frosch in mehreren Teilsätzen über den Text verteilt. In den Texten der Kinder 4, 6 und 7 wird die Suche explizit ausgedrückt, in denen der Kinder 2, 9 und 10 kann die Suche inferiert werden. In den Texten der Kinder 1, 3, 5 und 8 wird nicht nach dem Frosch gesucht. Abgesehen von KiGa 1 und KiGa 10 produzieren alle Kinder evaluative Teilsätze. Ein eigener Evaluationsabschnitt kann jedoch nur in den Texten der Kinder 4 und 7 isoliert werden. Im Text des fünften Kindes kann eine Evaluation des Verschwindens des Frosches inferiert werden. Auf den TS (3) "Der Frosch will raushüpfen.", folgt der evaluative TS, TS (4), "Der ist traurig", wobei sich *Der* auf den Buben bezieht, der auf den Bildern dieser Szene kein trauriges Gesicht macht. In keinem der anderen Texte wird dieses Ereignis durch eine emotionale Reaktion evaluiert.

Im Text des ersten Kindes dieser Gruppe gibt es keinen Abschnitt einer Resolution, in drei weiteren erfüllt diese nicht die Aufgabe, ein vorhandenes Problem aufzulösen. In sieben der 10 Texte findet der Bub seinen eigenen Frosch (KiGa 2, 3, 4, 5, 7, 9 und 10). Das Kind KiGa 6 lässt den Buben keinen bestimmten Frosch finden, in den Texten der Kinder 1 und 8 wird kein Frosch gefunden. Der eigene Frosch wird in den Texten der Kinder 7 und 9 mitgenommen, in den Texten der Kinder 2 und 5 kann dies inferiert werden. KiGa 6 lässt den Buben seiner Erzählung einen Frosch mitnehmen, während in den Texten der Kinder 1, 3, 4, 8 und 10 kein Frosch mitgenommen wird.

Diesen Teil zusammenfassend kann festgestellt werden, dass, wenn kein Frosch gefunden wird, auch kein Frosch mitgenommen wird (KiGa 1 und 8), dass das Finden

des eigenen Frosches jedoch nur in vier von sieben Fällen auch zum Mitnehmen des eigenen Frosches (KiGa 2, 5, 7, und 9) führt. Das bedeutet, dass in den Texten der Kinder 3, 4 und 10 zwar der eigene Frosch gefunden, aber keiner mitgenommen wird. Es haben sich in dieser Gruppe sechs verschiedene Wege ergeben, die Geschichte zu beenden. (a) Die Protagonisten gehen (nicht zwingend alle) nach Hause (KiGa 5 und 7), (b) Die Protagonisten gehen, ohne die Angabe eines Zieles (KiGa 2), (c) Die Protagonisten verabschieden sich (KiGa 9), (d) Die Protagonisten gehen nirgendwo hin (KiGa 1) und (e) Es wird keine Angabe gemacht, das heißt, der Text endet mit dem Finden des Frosches (KiGa 3, 4, 8 und 10) und (f) der Text wird durch das Mitnehmen des Frosches beendet (KiGa 6).

Tabelle 3.4. zeigt, dass Komponente I nur in zwei Texten konstruiert wird. Komponente II ist in sechs Texten isolierbar, Komponente III in drei Texten. Das heißt, am häufigsten referieren die Kinder dieser Altersgruppe die Komponente, die sich auf die Suche nach dem Frosch bezieht. Nur zwei Kinder referieren, dass der Bub merkt, dass der Frosch nicht mehr da ist und nur drei der 10 Kinder schließen ihre Texte damit ab, dass der Bub einen/seinen Frosch findet und wieder zurück oder nach Hause geht. In den Texten der Kinder 1, 3, 5 und 8 ist keine der drei Komponenten isolierbar. Die Kinder 4 und 10 konstruieren nur Komponente II, Kind 6 und 7 referieren die beiden Komponenten II und III während im Text des neunten Kindes nur die ersten beiden Komponenten isolierbar sind. Alleine Kind 2 dieser Gruppe referiert alle drei Handlungskomponenten. Das Referieren der verschiedenen Komponenten der Handlung zeigt, dass die jüngeren Kinder sich nicht in die Perspektive des Bubens hineinversetzen und die Feststellung, dass sein Frosch nicht mehr da ist, nicht aus dessen Blickwinkel darstellen. Mehr als die Hälfte der Kinder erkennt, dass der Bub einen/seinen Frosch sucht, nur wenige Kinder erkennen, dass der Bub, wenn er einen Frosch gefunden hat, diesen mit nach Hause nimmt. Sie schaffen es nicht, die Frog-Story in dem Sinn abzuschließen, dass der Kreislauf *Daheim - Suche Wald - Finden - zurück nach Hause* beendet wird.

Wie Tabelle 3.4. zeigt, treten in allen Texten narrative Zyklen auf. Die Ziffern in den Spalten der Kinder zeigen an, wie oft der jeweilige narrative Zyklus in einem Text auftritt. Die folgende Tabelle, Tabelle 3.5. zeigt, welche Ereignisse als narrative Zyklen dargestellt werden und aus wessen Perspektive diese referiert werden bzw. welche Charaktere von den Ereignissen betroffen sind.

Ereignis	Kind	Perspektive
Flucht	2 ²⁰	Frosch / Bub und Hund
	3	Bub
	4	Bub
	5	Bub
	6	Bub und Hund
	7	Bub
	9	Bub und Hund
	10	Frosch
Sturz des Hundes aus dem Fenster	2	Hund
	6	Bub
Hund hat das Glas am Kopf	9	Bub
Bienen	4	Hund
Sturz vom Baum	7	Bub und Hund
Sturz ins Wasser	1	Bub
	4	Bub und Hund
	6	Bub und Hund
	7	Bub und Hund
	8	Bub und Hund
	9	Hirsch
Finden / Nehmen des / eines Frosches	2	Bub und Hund
	6	Bub und Hund

Tabelle 3.5. Narrative Zyklen KiGa.

Acht von zehn Kindern konstruieren die Flucht des Frosches als narrativen Zyklus. Zwei Kinder tun dies aus Sicht des Frosches (KiGa 2 und KiGa 10), drei aus Sicht des Buben und des Hundes (KiGa 2, KiGa 6 und KiGa 9), vier weitere Kinder bilden diesen narrativen Zyklus aus Sicht des Buben (KiGa 3, KiGa 4, KiGa 5 und KiGa 7). Die Kinder KiGa 2 und KiGa 9 konstruieren dieses Ereignis als Zyklus, der Komponente I nach Berman und Slobin (1994) ausführt.

Das nächste Ereignis, der Sturz des Hundes aus dem Fenster bzw. das Verhalten des Hundes (er hat das Glas am Kopf), welches den Buben erbost, referieren die Kinder KiGa 2 und KiGa 6 in Form eines narrativen Zyklus.

Nur ein Kind, KiGa 4, stellt die Szene, in der die Bienen den Hund verfolgen, als narrativen Zyklus dar.

KiGa 7 ist das einzige Kind, dass aus dem Sturz des Buben vom Baum einen narrativen Zyklus bildet. Interessanterweise wird dieses Ereignis aus Sicht des Hundes evaluiert,

²⁰ Dieses Ereignis wird bei diesem Kind doppelt gewertet, da es sowohl aus Sicht des Buben und des Hundes, als auch aus Sicht des Frosches dargestellt wird.

der sich schreckt, als er sieht, dass der Bub vom Baum fällt.

Der Sturz ins Wasser wird wieder von mehreren Kinder als narrativer Zyklus konstruiert. KiGa 1 stellt dieses Ereignis aus Sicht des Buben dar, die Kinder KiGa 4, KiGa 6, KiGa 7 und KiGa 8 aus Sicht des Buben und des Hundes und KiGa 9 aus Sicht des Hirschen, der sieht, wie die beiden (Bub und Hund) ins Wasser stürzen.

Der Großteil der narrativen Zyklen ereignet sich im Verlauf der Suche nach dem Frosch, von diesen 11 Zyklen stehen jedoch nur 2 mit Versuchen, den Frosch zu finden in Verbindung (KiGa 6 und KiGa 7).

Allein KiGa 2 und KiGa 6 stellen das Ereignis des Findens und Nehmens eines / des Frosches (im Sinne von Komponente III), aus Sicht des Buben und des Hundes, als narrativen Zyklus dar.

Die meisten dieser Konstruktionen, 9 von 22, sind von Rang 5. Fünf narrative Zyklen sind von Rang 1, jeweils drei von Rang 2 und Rang 3 und 2 von Rang 4.

Die Ziffern in den Spalten in Tabelle 3.5. der Kinder zeigen an, wie oft der jeweilige narrative Zyklus in einem Text auftritt.

Die Anzahl der TS reicht von 24 in Text 1 bis 53 in Text 7. Es ergibt sich eine durchschnittliche Anzahl von 33,7 Teilsätzen pro Text. Es werden insgesamt 45 evaluative Teilsätze produziert, was einem Durchschnitt von 4,5 evaluativen TS in jedem Text ergibt. Um welche evaluativen Mittel es sich in diesen Texten handelt, wurde bereits besprochen.

b) Analyse der Texte der Volksschulkinder

VoSchu 1, m (7:3)

In der unvollständigen Orientierung dieses Textes wird berichtet, dass der Bub schläft. Teilsatz (2) leitet den Abschnitt der Complication mit der Flucht des Frosches ein. Die Flucht wird TS (4) "Und er erschreckt", evaluiert. Gleich danach beginnt die Suche nach dem Frosch. Der Erzähler referiert mehrere explizite Versuche, den Frosch zu finden. Durch Evaluationen und zwei narrative Zyklen (Rang 1) - TS (1) bis (6) - und (Rang 3) - TS (16) bis (19) - und die Ausführung der drei Komponenten nach Berman und Slobin (1994), wird eine kohärente Handlung referiert. Der Abschnitt der Complication endet in Teilsatz (27).

In der Resolution findet der Bub Frösche und nimmt einen kleinen Frosch mit. Es ergibt sich also in diesem Text die Makrostruktur [O] - C - R.

VoSchu 2, w (7;11)

Die Orientierung dieses Textes informiert über alle drei Hauptprotagonisten.

Teilsatz (4), der, wegen der Zeitangabe "Morgen Früh" auch als Orientierungsteilsatz zu sehen ist, leitet die Complication ein, da referiert wird, dass der Frosch weg ist. Im darauf folgenden TS wird mit der Suche nach dem Frosch begonnen. Dass der Frosch gesucht wird, kann einerseits inferiert werden und wird andererseits explizit referiert. Es werden evaluative TS produziert und wir erfahren, warum bestimmte Handlungen ausgeführt werden.

Die Resolution beginnt in TS (34) und endet in TS (36), dem letzten TS des Textes. In diesem Abschnitt erfahren wir, dass, interessanterweise, *sie* (TS 35), den Frosch wieder mitnimmt, weil sie ihn gefunden haben.

Es wird nicht berichtet, dass der Bub merkt, dass der Frosch nicht mehr da ist. Eine anhaltende Suche nach dem Frosch ist jedoch vorhanden (Komponente II) und es kann inferiert werden, aufgrund des letzten Teilsatzes, dass der gefundene Frosch nach Hause mitgenommen wird (Komponente III).

Es können vier narrative Zyklen in diesem Text isoliert werden: TS (1) bis TS (6) = Rang 4, TS(6) bis TS (11) = Rang 1, TS (13), (15), (17) und (21) = Rang 5 und TS (22) bis TS (27) = Rang 5.

VoSchu 3, w (7;7)

Im Abschnitt der Orientierung wird referiert, dass sich der Bub und der Hund den Frosch anschauen und der Bub in der Nacht schlafen geht.

Die Complication beginnt mit dem Weglaufen des Frosches. Es werden zwei complicating actions referiert, die auch evaluiert werden, bevor die Suche nach dem Frosch in TS (14) beginnt. Die Suche nach dem Frosch wird aufrecht erhalten und im Zuge der Suche ereignen sich einige complicating actions, die aufgelöst werden oder in Zusammenhang mit Evaluationen und Ergebnissen narrative Zyklen ergeben.

In der Resolution, TS (34) bis (37), werden einige Frösche gesehen und es wird ein bestimmter Frosch mitgenommen und wieder gegangen.

In diesem Texte sieht der Bub nach dem Aufwachen, dass der Frosch nicht mehr da ist (Komponente I), die Erzählerin referiert mehrere Versuche, über den ganzen Text verteilt, den Frosch zu finden (Komponenten II) und schließlich wird ein bestimmter Frosch genommen und wieder gegangen (Komponente III).

Die fünf narrativen Zyklen werden in den Teilsätzen (1) bis (6) = Rang 3, (8) bis (13) =

Rang 1, (15), (18) und (23) = Rang 4, (19) bis (21), (22) und (24) = Rang 4 und TS (27) bis (30) = Rang 5, referiert.

VoSchu 4, m (7:7)

Der Erzähler referiert in der Orientierung, dass *die* schlafen. Im zweiten TS erfahren wir, dass Bub und Hund gemeint waren, da sich der Frosch nämlich davonschleicht, was den Beginn der Complication markiert.

Es gibt zwei explizite Versuche, den Frosch zu finden und zum Schluss geht der Bub mit seinem Frosch nach Hause. Der Bub merkt in TS (4), dass der Frosch nicht mehr da ist. Darauf folgen die TS (5) "Dann schaut er überall", TS (6) "Ob er wen findet.", TS (7) "Und ruft wo hin draußen." und TS (8) "Und schaut im Garten.". Der nächste TS, der als potentieller Versuch, den Frosch zu finden, gewertet werden kann, ist TS (16). Der erste TS in dem explizit nach dem Frosch gesucht wird, ist TS (22). Auf diesen folgt in TS (29) wieder ein potentieller Versuch, bevor in TS (36) erneut explizit nach dem Frosch gesucht wird.

Wir sehen also, dass direkt nach dem Verschwinden des Frosches Teilsätze mit Verben des Suchens geäußert werden und, dass potentielle oder explizite Versuche, den Frosch zu finden, geäußert werden, wenn dieser für längere Zeit nicht im Fokus gewesen ist.

Wir können also inferieren, dass der Frosch die gesamte Complication über gesucht wird. Darauf deutet außerdem hin, dass der eigene Frosch gefunden und mit nach Hause genommen wird.

Im Abschnitt der Resolution findet der Bub seinen Frosch und nimmt ihn mit nach Hause.

Durch sechs evaluativ TS und das Referieren von Ergebnissen und lokalen Resolutionen sowie der Ausführung der drei Komponenten der Handlung ergibt sich hier ein kohärenter Text.

Es können drei narrative Zyklen isoliert werden. In den TS (1) bis (8) = Rang 1, TS (14), (15) und (19) bis (21), (26) und (27) = Rang 5 und TS (31) bis (34) = Rang 2.

VoSchu 5, m (8:4)

Die ersten beiden TS konstituieren die Orientierung dieses Textes, in der wir erfahren, dass der Bub und der Hund im Bett liegen.

Im dritten TS wird mit dem Rausgehen des Frosches die Complication begonnen. Der Bub ruft ein Mal nach dem Frosch, ansonsten gibt es weder explizite Versuche, den

Frosch zu finden, noch kann inferiert werden, dass er gesucht wird. Wie schon in vorigen Texten, so scheinen sich die Ereignisse ohne Ursache zu ereignen und die Protagonisten ohne Motivationen zu handeln. Es werden zwar einige complicating actions referiert, diese werden jedoch nicht evaluiert und sie werden auch kaum aufgelöst oder nur ein Ergebnis referiert. Dadurch weiß man nicht, worum es in diesem Abschnitt geht, er hat keine erkennbare Handlung.

Wie wir es schon in anderen Texten gesehen haben, so wird auch hier ein bestimmter Frosch von mehreren gefundenen ausgewählt und mit nach Hause genommen. Dabei kann es sich jedoch nicht um den eigenen Frosch handeln, da der nicht gesucht wird. Das Finden und Mitnehmen des Frosches scheint hier nicht die Lösung des Problems des entlaufenen Frosches zu sein, sondern einfach die Darstellung dessen, was auf den letzten Bildern zu sehen ist. Hier liegt also keine ordentliche Resolution vor, da sie sich nicht direkt auf die Complication bezieht.

Die einzige Komponente, die hier konstruiert wird, ist Komponente III. Wir haben jedoch gesehen, dass das Finden und Mitnehmen des Frosches nicht mit der restlichen Handlung des Textes zusammenzuhängen scheint, weshalb eine Kombination der Ansätze von Berman und Slobin (1994) und Labov und Waletzky (1967) gerechtfertigt ist. Dazu kommen wir später (Punkt 3.3. Diskussion über Kombination der Analyseschritte) nochmals zu sprechen.

Zwei narrative Zyklen können isoliert werden, in den ersten fünf TS, Rang 5 und in den TS (28), (29), (31) und (32) Rang 4.

VoSchu 6, m (7;6)

Der Text beginnt mit einer kurzen, unvollständigen Orientierung, die lediglich aus TS (1) "Und da schläft das Kind.", besteht.

In TS (2) beginnt die Complication mit einem Fluchtversuch des Frosches. Wie die TS (3) und (4) zeigen, ist der Fluchtversuch erfolgreich und der Bub und der Hund beginnen sogleich mit der Suche nach dem Frosch. Es werden insgesamt fünf Versuche, den Frosch zu finden, unternommen, von denen alle den Frosch als Ziel der Suche nennen. Auch wenn hier weder die Flucht noch das Finden des Frosches evaluiert wird, so ist durch die expliziten Versuche, den Frosch zu finden, erkennbar, dass es eine complicating action gibt, die aufgelöst werden muss. Es gibt hier kaum complicating actions, die evaluiert oder aufgelöst werden. Es ergeben sich zwei narrative Zyklen: TS (1) bis (7) = (Rang 4), der zweite TS (30), TS (32) bis (35) = (Rang 5). Einen eigenen

Evaluationsabschnitt gibt es nicht. Die Complication endet in TS (37).

Der Abschnitt der Resolution reicht von TS (38) bis TS (40), dem letzten TS des Textes. Der Bub findet schließlich seinen Frosch in TS (38), nach dem letzten Versuch, ihn in TS (37) zu finden. Der Text endet damit, dass, scheinbar alle drei, wieder nach Hause gehen. TS (39) "Und dann ham=s ihn gfunden." und TS (40) "Dann sind=s wieder heimgangen." deuten darauf hin, dass alle drei nach Hause gehen.

Der Erzähler referiert eine anhaltende Suche nach dem Frosch (Komponente II) und der Bub findet seinen Frosch und es kann inferiert werden, dass dieser mit nach Hause genommen wird (Komponente III).

VoSchu 7, w (7;2)

Dieser Text beginnt mit dem Abschnitt der Orientierung in TS (1). In diesem Abschnitt referiert die Erzählerin, dass der Hund mit der Schnauze "da rein tut wo der Frosch drinnen is" (TS 1). Anschließend geht der Bub schlafen und wacht dann auf. Die Orientierung endet in TS (4).

Der Abschnitt der Complication beginnt damit, dass der Bub nach dem Aufwachen den Frosch nicht mehr sieht, (TS 5), und der Bub und der Hund den Frosch suchen, (TS 6). TS (6) ist der einzige TS, in dem nach dem Frosch gesucht wird und zugleich der einzige TS, in dem der Frosch überhaupt genannt wird. Die Complication besteht aus Beschreibungen der abgebildeten Ereignisse, die nicht evaluiert werden und zwischen denen keine kausalen Zusammenhänge herrschen. Es gibt in diesem Text keine evaluativen Teilsätze. Es kann keine Suche nach dem Frosch festgestellt werden. Die ersten sechs TS ergeben einen narrativen Zyklus (Rang 1).

In diesem Text kann auch keine Resolution isoliert werden. Nach TS (27) "Und dann gehn sie rauf.", stoppt das Kind und der Untersuchende fragt, "Was siehst du?". Danach produziert das Kind die TS (28) bis (31), in denen referiert wird, dass die Erzählerin einen Frosch, den Bub und den Hund sieht; dass sie vom "Holzstab" runter gehen und der Bub auf Wiedersehen sagt.

Wir sehen also, dass hier alleine Komponente I ausgeführt wird.

VoSchu 8, w (6;11)

In der Orientierung dieses Textes wird eine Situation geschildert, in der der Bub mit seinen Tieren spielt und der Bub anschließend einschläft.

Die Complication beginnt, in TS (3), mit dem Entwischen des Frosches, welches im

nächsten TS evaluiert wird, "Dann is er traurig.". Die Suche nach dem Frosch beginnt in TS (7). Es werden zwei explizite Versuche, den Frosch zu finden, in TS (7) und TS (10) referiert. Wie schon im vorigen Text, so hat man jedoch auch hier den Eindruck, dass die Ereignisse ohne Grund geschehen. Nach dem zweiten Versuch, den Frosch zu finden (TS 10), wird er, etwa im Gegensatz zu VoSchu 4, für den Rest des Textes vergessen. Die Complication endet in TS (21).

Die Resolution beginnt in TS (22) und endet damit, dass der Bub und der Hund mit den Fröschen spielen und die Frösche ihnen zuschauen: "Spielten sie mit die Frösche." (TS 26) und TS (27) "Die Frösche schauten zu".

Wie ein Erzähler die abgebildeten Ereignisse interpretiert, ist ihm überlassen (vgl. Berman und Slobin, 1994). Es ist Sache des Erzählers, ob er sich dafür entscheidet, zu referieren, dass am Ende der Geschichte ein Frosch mitgenommen wird oder, wie in diesem Fall, die Protagonisten mit einander spielen. Dennoch, das Finden der Frösche resultiert hier nicht aus einer über den ganzen Text anhaltenden Suche nach dem Frosch, es kommt also keine echte Complication zustande.

Hier kann Komponente II nur als ansatzweise erfüllt gewertet werden, da die Suche nach zwei anfänglichen expliziten Versuchen, den Frosch zu finden, abgebrochen wird. Der einzige narrative Zyklus (Rang 3), besteht aus den ersten vier Teilsätzen des Textes.

VoSchu 9, w (7:8)

Die Orientierung, mit der dieser Text beginnt, reicht von TS (1) bis TS (4). Es wird zu Beginn eine Situation geschildert, in der der Hund versucht, den Frosch abzuschlecken und der Bub ihnen dabei zusieht. Schließlich geht der Bub schlafen.

Die Complication beginnt in TS (5) "Und der Frosch will ausbrechen.". Die Suche nach dem Frosch beginnt, nachdem der Bub aufwacht und der Frosch nicht mehr da ist, in TS (8). Dass der Frosch von Anfang an und über den Text hinweg gesucht wird, kann geschlossen werden, weil (a) einer der potentiellen Versuche, den Frosch zu finden, direkt nach dessen Verschwinden geäußert wird, weil (b) zwei negative Ergebnisse potentieller Versuche, den Frosch zu finden, referiert werden und (c) auf mehrere TS, die als potentielle Versuche, den Frosch zu finden, interpretiert werden können, der TS (39) "Und ruft wieder den Frosch." folgt, in dem der Frosch als Ziel der Suche genannt wird.

Die Resolution beginnt mit TS (50) und endet in TS (52). Auf den ersten Blick scheint es, dass der Bub in diesem Text seinen Frosch weder findet noch mitnimmt. Die TS der

Resolution lauten, (TS 50) "Dann sehen sie die zwei Frösche . und fünf Babys.", (TS 51) "Und dann gehen sie wieder nach Hause.", (TS 52) "Und sagen "Tschüss" zu den anderen."

Das Pronomen *sie* kann natürlich den gesuchten Frosch mit einbeziehen. Dass sich der Bub von "den anderen" verabschiedet und die einzigen anderen nur die anderen Frösche sein können, spricht für diese Annahme. Es kann also davon ausgegangen werden, dass der Bub seinen oder einen Frosch mitnimmt, auch wenn nicht explizit erwähnt wird, dass er gefunden wird.

Wir haben gezeigt, dass in diesem Text eine anhaltende Suche nach dem Frosch inferiert werden kann (Komponente II) und dass auch Komponente III konstruiert wird.

Die beiden narrativen Zyklen, (Rang 5 und Rang 1), bestehen aus den ersten sieben Teilsätzen des Textes und den TS (23) bis (25) und (29) und (30).

VoSchu 10, m (7;2)

Der letzte Erzähler dieser Gruppe beginnt seinen Text mit dem Introducer "Eines Tages fanden, fande- ein Kind einen Frosch." (TS 1). In der darauf folgenden Orientierung, TS (2) bis TS (5), erfahren wir, dass der Hund neugierig ist und er und der Frosch sich beobachten. Schließlich schläft der Bub am Abend ein. Es wird also sowohl im Introducer als auch in der Orientierung eine Zeitangabe gemacht. Informationen darüber, wo sich die Situation ereignet und über das Wesen des Buben und des Frosches fehlen jedoch.

Der Abschnitt der Complication beginnt mit den complicating actions "Am nächsten Morgen da kletterte der Frosch geschickt hinaus." (TS 6) und TS (7) "Und lief davon.". In diesem Abschnitt werden mehrere Versuche, den Frosch zu finden, referiert. Im Laufe der Suche geschehen zahlreiche Ereignisse, von denen einige evaluiert werden. Der Erzähler produziert 13 evaluative TS und es ergeben sich sechs narrative Zyklen, jeweils drei (Rang 1) und drei (Rang 2), das heißt, sowohl eine Evaluation als auch ein Ergebnis oder eine Resolution einer complicating action beinhaltend. Die Complication endet in TS (45).

Die TS (46) bis (48) können als Evaluationsabschnitt gewertet werden, einerseits nach der Definition von Abschnitten aus Labov (1997), dass die Konzentration mehrerer TS desselben Typs einen Abschnitt anzeigen - alle drei sind evaluative Teilsätze.

Andererseits stehen diese TS genau am Übergang von Complication zu Resolution und erfüllen durch TS (48) "Und da schauten sie nach hinten und was sahn sie? Die zwei

Frösche.", die Funktion, die Handlung anzuhalten (Streit-Olness et al. 2010) und zeigen somit den Bruch zwischen Complication und Resolution an.

Wenn der Abschnitt der Evaluation nicht als Teil der Resolution gesehen wird, beginnt diese in TS (49) und endet mit dem TS (53), dem letzten TS dieses Textes. In der Resolution findet der Bub schließlich viele kleine Frösche und die ganze Froschfamilie. Am Ende verabschieden sich der Bub und der Hund und gehen beide nach Hause und die Frösche quaken zufrieden.

Interessant ist, dass der Bub keinen Frosch mitnimmt und die Frösche zufrieden quaken. Vielleicht sind sie zufrieden, gerade weil der Bub keinen von ihnen mitnimmt?

Komponente I und II werden von diesem Erzähler konstruiert.

Die drei narrativen Zyklen (Rang 1) werden in den TS (21), (23) bis (25) und (27) bis (28); (29) bis (31) und (46) bis (53) referiert. Die drei narrativen Zyklen (Rang 2) in den TS (1) bis (7); (13) bis (18) und (33) bis (40).

3.1.3.2. Zusammenfassung Ergebnisse VoSchu

Tabelle 3.6. gibt einen Überblick über die isolierbaren Abschnitte einer Makrostruktur der Texte der Volksschulkinder.

	VoSchu 1	VoSchu 2	VoSchu 3	VoSchu 4	VoSchu 5	VoSchu 6	VoSchu 7	VoSchu 8	VoSchu 9	VoSchu 10
Introducer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Abstract	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientation	[1]	1	1	[1]	[1]	[1]	1	1	1	1
Complication	1	1	1	1	[1]	1	[1]	[1]	1	1
Evaluation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Resolution	1	1	1	1	[1]	1	0	1	1	1
Koda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K I	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1
K II	1	1	1	1	0	1	0	[1]	1	1
K III	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
n. Zyklus 1	1	1	1	1			1		1	3
n. Zyklus 2				1						3
n. Zyklus 3	1		1					1		
n. Zyklus 4		1	2		1	1				
n. Zyklus 5		2	1	1	1	1			1	

Tabelle 3.6. Makrostruktur VoSchu.

Tabelle 3.6. zeigt, dass nur einer der Texte der Volksschulkinder den Abschnitt Introducer aufweist und, dass keiner der Texte, wie bei den Kindergartenkindern, Abstract oder Koda aufweist. Alle 10 Texte enthalten den Abschnitt der Orientierung und der Complication und, mit Ausnahme des Textes von VoSchu 7, enden alle Texte mit der Resolution. Der einzige der Texte, der einen Evaluationsabschnitt aufweist, ist der von VoSchu 10.

Die Ergebnisse der Analyse aus (3.1.3.2.) der Texte der Volksschulkinder lassen sich folgendermaßen zusammenfassen. Bis auf die Erzählung von VoSchu 10 beginnen alle Texte mit dem Abschnitt der Orientierung. Der einzige Erzähler, der etwas über das Wesen seiner Protagonisten referiert, ist Kind 10 dieser Gruppe. Wir erfahren, dass der Hund sehr neugierig ist. Keines der Kinder macht Ortsangaben oder schildert eine Beziehung zwischen den Charakteren. Zeitangaben wie *Eines Tages, am Abend, in der Nacht, morgen Früh, am nächsten Morgen* oder *am nächsten Tag*, finden sich in den Texten der Kinder 2, 3 und 10. Die Kinder 2, 3, 7, 8, 9 und 10 erwähnen in ihrer Orientierung alle drei Hauptprotagonisten, die Kinder 1, 4, 5 und 6 erwähnen hingegen nur den Buben und Kind 4 und 5 zusätzlich den Hund, das heißt, in diesen Texten wird der Frosch erst in der Complication genannt. Diese unvollständigen Orientierungen sind in Tabelle 3.6. durch [1] markiert. Die ersten sechs Kinder referieren, dass der Bub schläft oder mit dem Hund im Bett liegt. Die Kinder 7 bis 10 schildern eine Situation, in der sich die Protagonisten beobachten, der Hund versucht, den Frosch abzuschlecken, der Bub mit seinen Tieren spielt oder Ähnliches.

Auch diese Kinder scheinen sich besonders darauf zu konzentrieren, was die Charaktere, allen voran der Bub, machen. Wo und wann die Geschichte beginnt, scheint uninteressant zu sein, ebenso, welche Charaktereigenschaften die Protagonisten haben oder welche Beziehung zwischen ihnen herrscht.

Die Complication beginnt, mit Ausnahme der Texte der Kinder 2 und 7, in allen Texten mit der Flucht des Frosches. Die Kinder 2 und 7 referieren nur, dass der Frosch nicht mehr da war, Kind 8 referiert nur die Flucht des Frosches, ohne Ergebnis. Die Kinder 1, 3, 4, 5, 6, 9 und 10 referieren zusätzlich zur Flucht des Frosches auch das Ergebnis, dass er nicht mehr da ist. Bei allen Kindern dieser Gruppe wird entweder explizit nach dem Frosch gesucht, oder die Suche kann aus dem Kontext geschlossen werden, in manchen Texten ist beides der Fall. Die Anzahl der Versuche, den Frosch zu finden schwankt zwischen eins und sechs, wobei die meisten Kinder fünf solcher Versuche referieren. Kind 6 produziert keine evaluativen Teilsätze. Das Verschwinden des Frosches wird von

Kind 1 und Kind 8 evaluiert. Ein eigener Evaluationsabschnitt ist jedoch nur in Text 10 isolierbar.

Der Text von VoSchu 7 ist der einzige, in dem keine Resolution isoliert werden kann und die Resolution im Text von VoSchu 5 steht nicht in Bezug zu der Complication in diesem Text, weshalb die Resolution in diesem Fall durch [1] angegeben wird. In nur zwei Texten (VoSchu 4 und VoSchu 6), findet der Bub seinen eigenen Frosch. In Text 3 wird ein Frosch gefunden, Kind 7 findet keinen Frosch und in den Texten der Kinder 1, 2, 5, 8, 9 und 10 werden Frösche gefunden, ohne auf einen bestimmten Frosch einzugehen. Dass der Bub seinen eigenen Frosch mitnimmt, wird in den Texten der 2, 3 und 4 explizit ausgedrückt. In den Texten der Kinder 6 und 9 kann dies inferiert werden. Bei Kind 1 nimmt der Bub einen Frosch mit, bei Kind 5 ist es nicht erkennbar, welcher Frosch mitgenommen wird. In den Texten der Kinder 7, 8 und 10 wird kein Frosch mitgenommen.

Daraus ergeben sich folgende Kombinationen aus Finden und Mitnehmen. Wird der eigene Frosch gefunden, so wird auch der eigene Frosch mitgenommen, dies wird entweder explizit ausgedrückt (VoSchu 4) oder kann inferiert werden (VoSchu 6). Findet der Bub einen Frosch, wird der eigene (explizit) mitgenommen (VoSchu 3). Werden Frösche gefunden, sind alle Kombinationen möglich. Es wird entweder der eigene Frosch mitgenommen (VoSchu 2 - explizit, VoSchu 9 - inferiert), oder es wird ein Frosch mitgenommen (VoSchu 1), oder es ist nicht klar, welcher der Frösche mitgenommen wird (VoSchu 5) oder es wird kein Frosch mitgenommen (VoSchu 8 und 10). Wird kein Frosch gefunden, wird auch keiner mitgenommen.

Auf das Ende der Geschichte können dieselben sechs Möglichkeiten wie für die Kindergartenkinder angewandt werden. Die Texte 4, 5, 6, 9 und 10 werden durch Möglichkeit (a) beendet, Text 3 durch (b), Text 7 durch (c), Text 8 durch (d), die Möglichkeit (e) kommt nicht vor und die Texte 1 und 2 werden mit (f) beendet. Die Erzählung von VoSchu 10 wird durch eine Kombination von (a) und (c) beendet, das heißt, dass der Bub sich verabschiedet und dann nach Hause geht.

Wie Tabelle 3.6. zeigt, ergeben sich sechs verschiedene Kombinationen in den Texten der Volksschulkinder, was die Konstruktion der Handlungskomponenten I bis III betrifft. Drei der 10 Kinder referieren alle drei Komponenten (VoSchu 1, 3 und 4). Kind VoSchu 10 referiert die ersten beiden Komponenten, die Kinder VoSchu 2, 6 und 9 referieren die Komponenten II und III, VoSchu 7 referiert nur Komponente I, während VoSchu 5 nur die letzte der drei Komponenten konstruiert. In dem Text von Kind

VoSChu 8 ist nur der Ansatz der zweiten Komponente erkennbar, da die Suche nach dem Frosch abgebrochen wird.

Insgesamt wird Komponente I in 5 der 10 Texte referiert. Komponente II wird 7 Mal konstruiert und in einem Fall nur ansatzweise. Komponente III referieren 7 der 10 Kinder. Das Verhältnis ist relativ ausgewogen, wobei auch hier erkennbar ist, dass sich die Kinder am stärksten auf die Suche nach dem Frosch konzentrieren.

Es zeigt sich, dass die Volksschulkinder sich besser in die Perspektive des Buben hineinversetzen und die Feststellung, dass sein Frosch nicht mehr da ist, aus dessen Blickwinkel darstellen können. Fast alle der Kinder erkennen, dass der Bub einen/seinen Frosch sucht und nur eines der Kinder bricht die Suche nach dem Frosch vorzeitig ab. Bei zwei Kindern ist keine Suche nach dem Frosch erkennbar.

Sieben von 10 Kindern erkennen, dass der Bub, wenn er einen Frosch gefunden hat, diesen mit nach Hause nimmt. Sie scheinen bereits dazu in der Lage zu sein, die Frog-Story in dem Sinn abzuschließen, dass der Kreislauf *Daheim - Suche Wald - Finden - zurück nach Hause* beendet wird.

Wie Tabelle 3.6. zeigt, treten in allen Texten narrative Zyklen auf. Die Ziffern in den Spalten der Kinder zeigen an, wie oft der jeweilige narrative Zyklus in einem Text auftritt. Tabelle 3.7. zeigt, welche Ereignisse als narrative Zyklen dargestellt werden und aus wessen Perspektive diese referiert werden bzw. welche Charaktere von den Ereignissen betroffen sind.

Ereignis	Kind	Perspektive
Flucht	1	Bub
	2	Bub und Hund
	3	Bub
	4	Bub
	5	Bub
	6	Bub
	7	Bub
	8	Bub
	9	Bub
	10	Bub
Sturz aus dem Fenster	2	Bub und Hund
	3	Hund
	10	Bub und Hund

Bienen verfolgen Hund	2	Hund
	3	Hund
	4	Hund
	9	Hund
	10	Hund
Sturz vom Baum	1	Bub
	3	Bub
Eule verfolgt Buben	10	Bub
Sturz ins Wasser	2	Bub
	3	Bub und Hund
	4	Bub und Hund
	6	Bub und Hund
	10	Bud und Hund
Ertrinken	5	Bub und Hund
Finden der Frösche	10	Bub und Hund

Tabelle 3.7. Narrative Zyklen VoSchu.

Alle 10 Kinder konstruieren die Flucht des Frosches als narrativen Zyklus und zwar, mit Ausnahme von VoSchu 2, immer aus der Sicht des Buben. Fünf der 10 Kinder (VoSchu 1, 3, 4, 7 und 10) konstruieren dieses Ereignis als Zyklus, der Komponente I nach Berman und Slobin (1994) ausführt.

Den Sturz des Hundes aus dem Fenster stellen drei Kinder (VoSchu 2, 3 und 10) als narrativen Zyklus dar, in zwei von drei Fällen aus Sicht des Buben und des Hundes. Fünf Kinder dieser Gruppe (VoSchu 2, 3, 4, 9 und 10) referieren das Ereignis, in dem der Hund von Bienen verfolgt wird in Form eines narrativen Zyklus - immer aus der Sicht des Buben.

Der Sturz des Buben vom Baum wird von 2 Kindern (VoSchu 1 und 3) als narrativer Zyklus konstruiert, aus Sicht des Buben.

VoSchu 10 geht hier einen anderen Weg und referiert nicht den Sturz des Buben vom Baum, sondern lässt die Eule den Buben verfolgen.

Den Sturz ins Wasser referieren fünf Kinder (VoSchu 2, 3, 4, 6 und 10) in Form eines narrativen Zyklus, mit Ausnahme von VoSchu 2 immer aus der Sicht des Buben und des Hundes.

Diesmal geht VoSchu 5 einen anderen Weg und referiert, dass der Hund im Wasser fast ertrinkt.

Allein VoSchu 10 stellt den Abschluss seines Textes in Form eines narrativen Zyklus, aus Sicht des Buben und des Hundes, dar, wobei, wie erwähnt wurde, in diesem Fall

Komponente III nicht erfüllt wird. Dies schafft in dieser Gruppe übrigens keines der Kinder.

Der Großteil der narrativen Zyklen ereignet sich also auch hier im Verlauf der Suche nach dem Frosch. In 6 von 17 Fällen stehen die Zyklen in Verbindung mit Versuchen, den Frosch zu finden.

Die meisten narrativen Zyklen, 9 von 28, sind von Rang 1, sieben sind von Rang 5, fünf von Rang 4, vier von Rang 2 und drei von Rang 3. Das heißt, es nehmen solche Konstruktionen im Vergleich zu den jüngeren Kindern nicht nur insgesamt zu, es verändert sich auch das Verhältnis. So werden hier am meisten narrative Zyklen von Rang 1 referiert und bis auf Zyklen des dritten Ranges nehmen alle Ränge zu.

Die Anzahl der TS reicht in den Texten dieser Gruppe von 27 in Text 8 bis 53 in Text 10. Es ergibt sich eine durchschnittliche Anzahl von 39 Teilsätzen pro Text. Insgesamt werden 61 evaluative Teilsätze produziert, was einen Durchschnitt von 6,1 evaluativen TS für jeden Text ergibt. Um welche evaluativen Mittel es sich dabei handelt, wurde bereits besprochen.

3.2. Zusammenfassung

Unter diesem Punkt geben wir einen Überblick über die angewandten Analyseschritte und die daraus resultierenden Ergebnisse und vergleichen diese Ergebnisse mit denen anderer Studien.

3.2.1. Über die Verwendung evaluativer Mittel

Unter diesem Punkt besprechen wir, welche evaluativen Mittel in den beiden Altersgruppen verwendet werden und ob sich im evaluativen Verhalten Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen zeigen. Anschließend werden wir diese Ergebnisse mit denen aus anderen Studien vergleichen.

Die Verteilung der TS auf die Kategorien evaluativer Mittel gib Aufschluss darüber, worauf sich die Kinder der beiden Altersgruppen konzentrieren.

Die beiden Gruppen haben gemeinsam, dass eine hohe Anzahl an TS aus den Kategorien [1] und [6] referiert wird. Das bedeutet, dass sich sowohl Kindergarten- als auch Volksschulkinder auf Affekt / Emotion auf der einen Seite und visuelle Perzeption auf der anderen Seite, konzentrieren. Durchschnittlich wird von jedem Kind aus beiden Gruppen zumindest ein Mal Bezug auf das emotionale Befinden eines Charakters genommen. Dasselbe gilt für Kategorie [6], wobei hier ein leichter Rückgang an TS bei

den älteren Kinder bemerkbar ist. Dieses Verhalten deutet darauf hin, dass Kinder im Alter von 5 und 7 Jahren damit beginnen, Ereignisse aus der Perspektive der Charaktere zu sehen und darzustellen.

Die geringe Anzahl an TS aus Kategorie [2] spiegelt noch keinen Trend wider, zeigt jedoch, dass die Kinder der beiden Altersgruppen bereits damit beginnen, kausale Verbindungen zwischen Ereignissen herzustellen, also darauf einzugehen, warum sich bestimmte Ereignisse zutragen und wie sie zusammenhängen.

Kategorie [3] zeigt, dass damit begonnen wird, auch die intellektuelle Perspektive eines Charakters zu übernehmen, indem man ihn sprechen lässt. Die Ergebnisse deuten einerseits darauf hin, dass dieses Verhalten mit zunehmendem Alter deutlicher wird und andererseits, dass es differenzierter wird, wie das Auftreten von TS in verschiedenen Kategorien zeigt. Dennoch sind auch hier insgesamt noch relativ wenige TS vorhanden. TS aus Kategorie [4] werden von den kleineren Kindern noch nicht produziert und auch die sieben TS bei den Volksschulkindern werden von nur zwei Probanden referiert. Hier kann also auch nicht von einem Trend oder einem für eine Gruppe typisches evaluatives Verhalten gesprochen werden.

Auch die geringe Anzahl an TS der Kategorie [7] deutet höchstens auf den Beginn eines bestimmten evaluativen Vorgehens hin. Was Charaktere denken, glauben oder wissen, scheint für diese Kinder nicht interessant zu sein.

Die Anzahl der TS in Kategorie [8] *Willentliche Handlungen* zeigt eine deutliche Zunahme von den jüngeren zu den älteren Kindern. Hier zeigt sich ein Trend, den Charakteren Motivationen zuzuschreiben. Durchschnittlich äußert jedes Volksschulkind einen TS dieser Kategorie in seinem Text.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich aus dieser Analyse kein klares Vorgehen beim Evaluieren von Ereignissen abzeichnet, welches für eine der beiden Altersgruppen repräsentativ wäre. Emotionen, visuelle Perzeption und das Ausdrücken, etwas tun zu wollen, sind für diese Probanden am interessantesten. Bei Kategorie [6] zeichnet sich eine leichte Abnahme, bei Kategorie [8] eine deutliche Zunahme der Anzahl evaluativer TS mit steigendem Alter ab.

Kieler-Turska (1999) sagt, dass Kinder erst in einem Alter von sechs Jahren damit beginnen, Charakteren mentale Zustände zuzuschreiben.

Trabasso und Rodkin (1994) finden bei 8% der Fünf- und Neunjährigen Kinder in den anfänglichen Ereignissen der Frog-Story eine Evaluation des mentalen Zustandes des

Buben.

Bamberg und Damrad-Frye (1991) und Bamberg (1994) behaupten, dass kleine Kinder nur limitierten Gebrauch von evaluativen TS machen. Auch Kemper (1984), zitiert in Eaton et al. (1999), fand nur wenige Äußerungen über mentale Zustände in den Erzählungen von Fünf- und Sechsjährigen Kindern.

Bamberg und Damrad-Frye (1991) interpretieren die Evaluationen von Emotionen der Fünfjährigen, ohne die Wahl der Emotion zu erklären als Anzeichen dafür, dass Kinder sich auf den Moment des Ereignisses konzentrieren, ohne dies in die gesamte Handlung einer Erzählung integriert zu sehen. In der Studie von Bamberg und Damrad-Frye (1991) zeigt sich außerdem, dass dieses evaluative Mittel mit steigendem Alter mehr verwendet wird, was hier nicht der Fall ist.

In der Studie von Eaton et al. (1999) wird durchschnittlich ein TS aus der Kategorie *Frame of Mind (basic)* bei den Fünfjährigen referiert, bei den Siebenjährigen durchschnittlich 3,8. Was das Referieren von TS der Kategorie *Frame of Mind (with cause)* betrifft, fanden Eaton et al. (1999) durchschnittlich 1,8 TS bei den Fünf- und 0,7 bei den Siebenjährigen. Interessanterweise entspricht dieses Muster dem, das im hier untersuchten Korpus gefunden wurde. Das heißt, auch hier referieren die kleineren Kinder mehr Begründungen für emotionale Zustände, als die älteren Kinder dies tun. Ähnlich wie bei unserem Korpus, so werden auch in dem von Eaton et al. (1999), in der no-prompt condition, kaum TS der Kategorie *kausale Verbindungen, hedging devices* oder *voicing* geäußert. Diese Ergebnisse gehen, die Fünfjährigen betreffend, mit Ausnahme der Kategorie der *hedging devices*, mit denen unserer Studie konform. Bei den Siebenjährigen zeigt sich ein etwas unterschiedliches Bild. In unserer Studie werden weniger TS über emotionale Zustände der Charaktere referiert, dafür jedoch beinahe doppelt so viele kausale Verbindungen. Die Kinder der Studie von Eaton et al. referieren mehr TS aus der Kategorie *Voicing* und der Kategorie *hedging devices*. Da jedoch in allen Kategorien sehr wenige TS referiert werden, sind die Ergebnisse der zitierten Studie mit denen unserer Studie vergleichbar.

Bamberg (1991) stellt fest, dass kleinere Kinder dazu neigen, sich bei ihren Evaluationen auf Ausdrücke von Wünschen und Begehren zu beschränken. Bamberg (1994) findet solche Ausdrücke sehr häufig in den Erzählungen von Drei- und Fünfjährigen. Dabei ist zu bemerken, dass erstens deutlich mehr solcher Ausdrücke in Bambergs (1994) Korpus als dem hier untersuchten geäußert werden und zweitens, mit steigendem Alter immer weniger solcher Ausdrücke verwendet werden, während hier

eine Zunahme mit steigendem Alter verzeichnet wird.

Bamberg (1991) meint, dass der Gebrauch von Ausdrücken, die wir hier in Subkategorie (ii) der Kategorie [4] *Lexikon* listen darauf hindeutet, dass der Erzähler eine globalere evaluative Perspektive übernimmt. Auch Bamberg (1994) findet nur wenige Ausdrücke dieser Kategorie in den Erzählungen der Drei- und Fünfjährigen. Er stellt außerdem fest, dass diese Ausdrücke mit zunehmendem Alter deutlich zunehmen.

Bokus (2004) findet Ausdrücke wie *denken* und *vielleicht* und *möglicherweise* in den Texten von Fünfjährigen.

Bolonyai und Kohn (2008) finden in ihrer Studie, dass Kinder mit zunehmendem Alter direkte Rede von Charakteren häufiger als evaluatives Mittel verwenden, im Gegensatz zu anderen Studien, Bamberg und Damrad-Frye (1991) und Bamberg und Reilly (1996), welche einen Rückgang solcher evaluativer Äußerungen feststellen.

Veneziano und Hudelot (2009) berichten, dass Kinder im Alter von sechs und sieben Jahren damit beginnen, kausale Verbindungen in Erzählungen auszudrücken. Einen Beginn dieses Vorgehens findet sich in unserem Korpus bereits bei den Fünfjährigen. In der Studie von Veneziano und Hudelot (2009) wird in den spontan und ohne Hilfestellung erzählten Geschichten von Vier- bis Fünf-, Sechs- bis Sieben- und Acht- bis Neunjährigen durchschnittlich weniger als ein evaluativer TS geäußert. Interessant ist, dass die Kinder der eben zitierten Studie ein anderes Muster bei der Verwendung evaluativer Mittel zeigen. Sie referieren am meisten TS aus der Kategorie *Physikalische Zustände*, dann aus der Kategorie der *Epistemischen Zustände*, an dritter Stelle kommen erst *Emotionale Zustände* und am wenigsten TS werden aus der Kategorie *Zustände der Absicht* referiert - wenn man die Ergebnisse aller vier Altersgruppen zusammenrechnet. Die Vier- und Fünfjährigen referieren nur TS der Kategorien (a) und (b), das heißt, Physikalische Zustände und Emotionen; bei den Sechs- bis Siebenjährigen nehmen Äußerungen der Kategorien (a) und (b) ab und es werden außerdem, sehr wenige, TS der Kategorie (c) Zustände der Absicht und etwas mehr TS der Kategorie (d) Epistemische Zustände referiert.

Die Ergebnisse einiger Studien von Yuhill und Oakhill (1991), zitiert in Eaton et al. (1999: 705), lassen vermuten, dass Kinder Informationen nicht ausreichend lange im Arbeitsgedächtnis halten können, um Schlüsse daraus zu ziehen und die Informationen verschiedener Teile einer Geschichte so zu verbinden, dass sie ein auf globaler Ebene kohärente Erzählung konstruieren können. Dem widerspricht einerseits der Artikel von

Perner und Lang (1999), in dem gesagt wird, dass die Exekutivfunktionen eines Kindes im Alter von vier Jahren ausreichend entwickelt sind, um den Plan über Handlungen, der aus der Interpretation von mentalen Zuständen erschlossen wird, aufrecht zu halten, bis dieser abgeschlossen ist. Andererseits ist die Frog-Story sehr lang und könnte die Exekutivfunktionen von kleineren Kindern überfordern. Tatsächlich scheinen einige Kinder in dieser Studie im Laufe der Geschichte zu vergessen, dass der Bub einen/seinen Frosch sucht. Sie werden möglicherweise von den Ereignissen, die die Suche nach dem Frosch darstellen, abgelenkt. Dies spricht wieder für eine lokale Perspektive, die Kinder konzentrieren sich auf das Hier und Jetzt und sehen die Ereignisse nicht als zusammen hängend und eine gesamte Handlung ergebend.

Der Gebrauch von evaluativen Mitteln, welche und wie sie gebraucht werden, gibt Aufschluss über das Erzählverhalten. In dem Sinn, dass gewisse Evaluationen eine lokalere bzw. globalere Perspektive des Erzählers auf die gesamte Handlung einer Erzählung offenbaren und wie solche Evaluationen gebraucht werden, zum Beispiel, wenn einem Charakter eine Emotion zugeschrieben wird, die nicht dem Gesichtsausdruck des Charakters entspricht, oder eine Begründung für die emotionale/affektive Reaktion angegeben wird. Für eine globale(re) Erzählperspektive spricht auch das Referieren von Motivationen der Charaktere in Bezug auf das Thema der gesamten Erzählung. Dies wird auch durch das Vorhandensein eines Ziel/Plan angezeigt.

3.2.2. Über das Vorgehen nach einem Ziel-Plan

Im Gegensatz zu den Kindergartenkindern referieren drei Volksschulkinder Besitz des Frosches overt. In beiden Gruppen kann Besitz des Frosches vier Mal inferiert werden. Das heißt, dass in der Gruppe der älteren Kinder Besitz von 7 Kindern ausgedrückt wird, während das nur bei 4 Kindergartenkindern der Fall ist, also etwa bei der Hälfte. Die Kindergartenkinder referieren insgesamt 18 negative ZVE-Einheiten im Laufe der Suche nach dem Frosch. Das ergibt 1,8 negative ZVE-Einheiten pro Text. Dazu muss gesagt werden, dass vier Kindergartenkinder gar keine ZVE-Einheiten referieren, sich diese 18 Einheiten daher auf sechs Texte beschränken, wodurch sich drei ZVE-Einheiten pro Text ergeben.

Bei den Volksschulkindern zeigt sich ein davon unterschiedliches Bild. Einerseits werden insgesamt etwa doppelt so viele negative ZVE-Einheiten wie bei den jüngeren

Kindern referiert (37), andererseits gibt es kein Kind, das keine solcher Konstruktionen bildet. Das heißt, wenn auch in der Gruppe der Volksschulkinder nur die Kinder, die nach einem Ziel-Plan vorgehen betrachtet werden, werden durchschnittlich 4,6 negative ZVE-Einheiten referiert. Die älteren Kinder äußern also deutlich mehr Versuche, den Frosch zu finden.

Bei sechs Kindergartenkindern kann (Z 2) inferiert werden, bei den Volksschulkindern sind es 7 Kinder. Hier, und dies gilt auch für (Z 1) - kann in vier Texten der jüngeren Kinder und sechs Texten der älteren Kinder inferiert werden - zeigt sich ebenfalls ein erkennbarer Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Ein ähnliches Bild ergibt der Vergleich der Anzahl der Texte, in denen nach einem Ziel-Plan vorgegangen wird (sechs Kindergartenkinder im Gegensatz zu acht Volksschulkindern).

Auf den ersten Blick mögen diese Differenzen nicht besonders auffällig wirken. Sie zeigen jedoch, dass es den älteren Kindern deutlicher bewusster ist, dass der Bub einen bestimmten Plan verfolgt, um bestimmte Ziele zu erreichen. Das heißt, sie erkennen die Motivation des Buben, sein verloren gegangenes Haustier zurück zu gewinnen deutlicher, als die jüngeren Kinder.

Die Volksschüler markieren, auf die eine oder andere Art, Besitz des Frosches und Versuche, ihn wieder zu finden öfter als Kindergartenkinder das tun und konstruieren so kohärente Texte, die einem hierarchisch gegliederten Ziel-Plan folgen. Ihnen ist bewusster als den Kindergartenkindern, dass gewisse Handlungen durchgeführt werden müssen, und Ziele nach Behinderung erneut gesetzt werden müssen, um ihr endgültiges Ziel zu erreichen.

Wir werden sehen, dass sich dieses Verhalten auch in anderen Eigenschaften der Texte der älteren Kinder gegenüber denen der jüngeren zeigt (narrative Zyklen, Abschnitte und Komponenten der Makrostruktur). Es ist schwierig, unsere Ergebnisse mit denen von Trabasso und Rodkin (1994) zu vergleichen. Sie berichten, dass Fünfjährige durchschnittlich vier ZVE-Einheiten in ihren Texten referieren, Siebenjährige durchschnittlich fünf. Leider wird nicht angegeben, (a) ob es sich dabei nur um ZVE-Einheiten handelt, die auf die Suche nach dem Frosch bezogen sind, wie dies in unserer Arbeit der Fall ist, (b) ob es sich dabei auch nur um negative ZVE-Einheiten handelt und (c) aus wessen Perspektive diese ZVE-Einheiten referiert werden. Ob dabei, wie in dieser Arbeit, nur ZVE-Einheiten aus Sicht des Buben gewertet wurden.

Ähnlich verhält es sich mit dem Referieren von Besitz des Frosches. Trabasso und Rodkin (1994) stellen Daten aus Trabasso und Nickels (1992) dar und geben an, dass

Besitz im Falle der Fünfjährigen in 58% der Texte markiert wird, bei den Neunjährigen sind es bereits 100%. Man erfährt nichts über die Daten der Siebenjährigen und es wird auch nicht darauf eingegangen, ob Besitz overt markiert, oder auch durch die Autoren inferiert wurde.

Trabasso und Rodkin (1994) berichten weiters, dass Ziel 2 bei etwa einem Drittel der Fünfjährigen und 100% der Neunjährigen inferiert werden konnte. In unserer Studie kann bei etwa zwei Drittel der Fünfjährigen Ziel 2 inferiert werden. Ziel 1 wurde in der zitierten Studie bei 25% der Fünfjährigen und 83% der Neunjährigen inferiert. Etwa 40% der Kinder in unserer Studie konstruieren einen Ziel-Plan mit Ziel 1.

Dabei muss beachtet werden, dass in unserer Arbeit deutlich weniger Texte analysiert wurden, als dies bei Trabasso und Nickels (1992) der Fall war.

3.2.3. Über Makrostruktur und Handlung

Wie Punkt 3.1.3.1. (Zusammenfassung Ergebnisse KiGa) zeigt, referieren Kindergartenkinder keine Informationen über das Wesen der Charaktere oder die Beziehung der Charaktere zueinander. Die drei Hauptprotagonisten der Frog-Story betreffend wurde festgehalten, dass sie in vier Texten alle zu Beginn eingeführt wurden, während drei Kinder nur den Buben erwähnen und ein Kindergartenkind nur den Frosch einführt.

Die Situationen, die anfangs geschildert werden beinhalten ein sich Beobachten, miteinander Spielen oder Vergewissern, dass der Frosch noch im Glas ist. Drei weitere Kinder dieser Altersgruppe sprechen nur über den Buben. Den Fünfjährigen unseres Korpus ist offenbar noch nicht bewusst, dass es für die korrekte Interpretation eines Textes wichtig ist, gewisse Informationen über Charaktere und darüber, wann und wo sich eine Handlung zuträgt, zu referieren.

Auch die Volksschulkinder referieren, mit Ausnahme eines Probanden, keine Angaben darüber, wie die Protagonisten "sind". Es finden sich jedoch Hinweise darauf, wann sich die Ereignisse abspielen - etwa "Am Abend". Aus dieser Gruppe führen sechs Kinder alle drei Hauptprotagonisten ein. Ansonsten konzentrieren sich diese Kinder auf den Buben und den Hund, der Frosch wird erst in der Complication eingeführt. In dieser Gruppe finden wir ebenfalls Angaben darüber, dass sich die Protagonisten beobachten oder die Tiere miteinander spielen.

In beiden Gruppen konzentrieren sich Kinder vor allem darauf, was die Protagonisten, vor allem der Bub, tun. Wo und wann sich die Ereignisse abspielen ist ebenso wenig

interessant, wie die Charaktereigenschaften der Protagonisten oder welche Beziehung zwischen ihnen herrscht.

Das heißt, die Volksschulkinder sind in ihren Orientierungen etwas informativer als die jüngeren Kinder, halten jedoch ebenfalls am Hier und Jetzt der Bilder fest.

Was nun die Complication betrifft, so wurde festgehalten, dass beide Gruppen diesen Abschnitt mit der Flucht des Frosches beginnen. Die Siebenjährigen sind dabei expliziter indem sie in mehreren Fällen als die Fünfjährigen auch das Ergebnis der complicating action referieren. Die Suche nach dem Frosch ist bei den Volksschulkindern weitaus deutlicher konstruiert als bei den Kindergartenkindern. Das heißt, es wird in allen Texten entweder explizit nach dem Frosch gesucht, oder die Suche kann inferiert werden bzw. ist beides der Fall. Es werden von den älteren Kindern deutlich mehr explizite Versuche, den Frosch zu finden, geäußert. Das evaluative Vorgehen der Volksschulkinder unterscheidet sich ebenfalls stark von dem der jüngeren Kinder. Insgesamt werden mehr evaluative TS referiert (s. Punkt 3.2.1. Über die Verwendung evaluativer Mittel). Die beiden Gruppen ähneln sich darin, dass das Verschwinden des Frosches bis auf insgesamt 3 von 20 Fällen keine emotionale Reaktion des Buben hervorruft. Ein eigener Evaluationsabschnitt kann ebenfalls lediglich in 3 der 20 Texte isoliert werden.

Acht der 10 fünfjährigen Erzähler lassen den Buben ihrer Geschichte den eigenen oder einen Frosch finden. Nur in fünf der 10 Texte nimmt jedoch der Bub seinen Frosch mit, d.h. diese Kinder stellen einen Zusammenhang zwischen dem Ende und dem Beginn der Geschichte her. Die siebenjährigen Kinder gehen unterschiedlich vor. Sie konzentrieren sich weniger darauf, den eigenen Frosch zu finden, dafür wird in mehr Fällen ein Frosch mitgenommen, als dies bei den Fünfjährigen der Fall ist. In acht von 10 Texten der Volksschulkinder wird eine Resolution, bezogen auf die complicating action der Flucht des Frosches referiert, wobei sich diese Kinder dabei weniger an die zu erwartende Handlung halten. So lässt VoSchu 10 etwa seinen Buben keinen Frosch mitnehmen, konstruiert aber eindeutig eine Resolution. Diesem Erzähler ist es offenbar nicht wichtig, einen Frosch mitzunehmen (s. 3.1.3.2. Zusammenfassung Ergebnisse VoSchu). Eine kohärente Makrostruktur ergibt sich bei fünf Kindergarten- und sieben Volksschulkindern (dies bezieht sich auf die Kinder KiGa 2, 4, 6, 7 und 9 sowie die Kinder VoSchu 1, 2, 3, 4, 6, 9 und 10). In diesen Texten wird eine nachvollziehbare Handlung konstruiert, indem eine Orientierung referiert wird, in der alle Hauptprotagonisten der Geschichte erwähnt werden; eine Complication, die ein

Problem und evaluierte Versuche, es zu lösen darstellt und eine Resolution, die die Lösung des Problems darstellt.

Wenden wir uns nun dem Punkt zu, der spezifischer auf die Handlung der Frog-Story abzielt, als dies bisher der Fall war.

Die Komponenten I bis III der Handlung der Frog-Story nach Berman und Slobin (1994) betreffend kann festgehalten werden, dass Volksschulkinder eine Tendenz zeigen, Ereignisse aus der Sicht eines Protagonisten darzustellen. Bei den Kindergartenkindern ist dieses Verhalten weniger zu beobachten. Dies zeigt sich dadurch, dass einige Siebenjährige die Complication mit der Erkenntnis des Buben, dass der Frosch nicht mehr da ist, beginnen. Nur zwei Kindergartenkinder konstruieren den Beginn der Handlung der Frog-Story auf diese Art (Komponente I). Diese Ergebnisse sprechen für einen höheren Grad von Theory of Mind bei den älteren Kindern, aufgrund dessen sie besser dazu in der Lage sind als die jüngeren Probanden, sich in den Buben hineinzuversetzen.

Was die Suche nach dem verlorenen Frosch betrifft, so sind diese beiden Gruppen besser vergleichbar (Komponente II). Den Abschluss der Handlung durch *Finden*, *Nehmen* und *zurück gehen* (Komponente III) des Buben konstruieren sieben der 10 Volksschulkinder im Gegensatz zu vier Kindergartenkindern. Eine vollständige Handlungsstruktur nach diesem Konzept konstruieren drei Volksschulkinder und zwei Kindergartenkinder (s. Tabellen 5 und 7). Die Ergebnisse dieses Analysekonzeptes decken auf den ersten Blick keine großen Differenzen zwischen den beiden Altersgruppen auf.

Die Analyse der narrativen Zyklen ergibt, dass in beiden Gruppen dieselben sechs Szenen der Frog-Story die Probanden dazu bewegen, narrative Zyklen zu produzieren. Bei den jüngeren Probanden wird die Szene des Sturzes des Hundes aus dem Fenster in Form von zwei Ereignissen dargestellt (s. Tabelle 3.5.), weshalb sich insgesamt 7 Ereignisse, dargestellt in Form von narrativen Zyklen, ergeben. Bei den älteren Probanden werden zwei Szenen, der Sturz des Buben aus dem Baum und der Sturz des Buben und des Hundes ins Wasser, in zwei Versionen konstruiert (s. Tabelle 3.7.), daher ergeben sich in dieser Gruppe acht Ereignisse, die in Form eines narrativen Zyklus dargestellt werden. Es fällt auf, dass die älteren Kinder öfter den Hund in solche Darstellungen einbeziehen, als dies bei den jüngeren Kindern der Fall ist. Die Tabellen 3.4. und 3.6. zeigen, dass jeder der 20 Probanden zumindest einen narrativen Zyklus in

seinem Text äußert. Hierbei fällt zunächst auf, dass die Hälfte der Kindergartenkinder nur einen narrativen Zyklus in ihren Texten bilden, während acht der 10 Volksschulkinder mehr als eine solche Konstruktion referieren. Die älteren Probanden sind also besser darin, Szenen dieser Bildergeschichte in Form von kohärenten Einheiten zu konstruieren, die einen Anfang, eine Mitte und einen Schluss haben. Dies wird deutlicher, wenn man die Anzahl der narrativen Zyklen der Ränge 1 bis 3 vergleicht. Die Kindergartenkinder referieren 11 solcher Konstruktionen, von insgesamt 22, während es bei den Volksschulkindern 16 von 28 sind. Das heißt, dass die älteren Probanden nicht nur insgesamt eine höhere Anzahl solcher Konstruktionen bilden, sondern einen größeren Anteil davon als kohärentere Konstruktionen, die auch eine Evaluation beinhalten. Die Tabellen 3.5 und 3.7 zeigen, welches Ereignis von wie vielen Kindern pro Gruppe als narrativer Zyklus konstruiert wird.

Mit Ausnahme eines Ereignisses, der Flucht des Hundes vor den Bienen, werden alle anderen Ereignisse, die narrative Zyklen ergeben von etwa gleich vielen Kindern referiert. Das erwähnte Ereignis wird von nur einem Kindergartenkind als narrativer Zyklus dargestellt, aber von der Hälfte der Volksschulkinder.

Von den sechs erwähnten Szenen beziehen sich vier auf die Suche nach dem Frosch, das heißt, in der Gruppe der jüngeren Kinder werden 5, bei den älteren Kindern 6 Ereignisse in diesem Abschnitt der Geschichte in Form eines narrativen Zyklus dargestellt.

Interessant ist, dass in diesem Abschnitt die Kindergartenkinder 11 narrative Zyklen und die Volksschulkindern 17 narrative Zyklen referieren.

Es zeigt sich dadurch, dass ältere Probanden diesem Teil der Geschichte eine größere Bedeutung beimessen und ihn auch besser, das heißt detaillierter, darstellen. Dies zeigt sich auch darin, dass von den 11 narrativen Zyklen der Kindergartenkinder in der Complication der Frog-Story nur zwei mit Versuchen, den Frosch zu finden in Verbindung stehen, während es bei den Volksschulkindern 6 von 19 sind.

Vergleichen wir die Ergebnisse dieses letzten Analyseschrittes mit Ergebnissen anderer Studien, stehen wir vor dem Problem, dass, im Falle der Makrostruktur nach Labov und Waletzky (1967) und anderen Autoren, die dieses Konzept weiter entwickelt haben, Erzählungen untersucht wurden, die unter anderen Bedingungen elizitiert wurden als dies in unserer Arbeit der Fall ist. Im Fall des Konzeptes, Komponenten der Handlung der Frog-Story zu bestimmen sehen wir uns mit dem Problem konfrontiert, dass dieses Konzept auf andere Sprachen und Altersgruppen angewandt wurde. Was die narrativen

Zyklen betrifft, so ist uns keine Studie bekannt, in der genau so vorgegangen wurde. Wir werden sehen, dass sich dennoch Parallelen finden lassen, was die ersten beiden Analysekonzepte betrifft.

So stellt Kernan (1977) fest, dass sich Sieben- und Achtjährige in ihren Erzählungen (über persönliche Erlebnisse) vor allem auf den Abschnitt der Complication konzentrieren. Dies trifft auf beide Altersgruppen in unserem Korpus zu, stärker jedoch auf die Kindergartenkinder. In Kernans Studie referieren diese Kinder kaum Abstracts oder Introducer oder Hintergrundinformationen, die für eine korrekte semantische Interpretation der Erzählung notwendig sind. Dieses Bild passt gut zu den Ergebnissen der hier untersuchten Texte, wenngleich Hintergrundinformationen im Sinne von Motivationen für Handlungen zumindest bei den älteren Kinder zunehmen. Eine weitere Parallele zwischen den Ergebnissen von Kernan (1977) und unseren Kindern zeigt sich darin, dass Kinder weder in der zitierten noch in unserer Studie Charaktere ausführlich darstellen.

Kernan stellt fest, dass die Orientierungen der 10 bis 11-jährigen und 13 bis 14-jährigen dem Zweck zu dienen scheinen, Handlungen, die später in der Erzählung geschehen sollen, für das Publikum verständlich zu skizzieren. Dass dies, vor allem bei den jüngeren Probanden unserer Arbeit, noch nicht der Fall ist, zeigt sich dadurch, dass Besitz des Frosches kaum markiert wird, für gewöhnlich kein Ergebnis der Flucht referiert wird und Erzähler dieses Ereignis nicht evaluieren. Evidenz dafür, dass ein solches Bewusstsein aufkommt und sich von den Fünfjährigen zu den Siebenjährigen verbessert, sind die narrativen Zyklen der Ränge 1 bis 3, die eben mit zunehmendem Alter mehr werden.

Kernan (1977) stellt weiters fest, dass kleinere Kinder ihre Haltung gegenüber Ereignissen durch die Beschreibung selbst implizieren, also keine oder kaum evaluatives Material äußern. Dies trifft ebenfalls auf unsere Studie zu, vor allem aber auf die jüngeren Probanden.

Er sagt weiters, dass bei den älteren Kindern die Interpretation eines bestimmten Teilsatzes von einem diesem unmittelbar vorausgehenden abhängig ist, also von kausalen Verbindungen und letztlich auch dem, was wir hier narrative Zyklen nennen. Auch dieses Ergebnis lässt sich einigermaßen mit den hier untersuchten Texten vergleichen, da solche Konstruktionen bei den Siebenjährigen öfter zu finden sind als bei den Fünfjährigen.

Peteson und McCabe (1983) haben eine unvergleichbar größere Studie durchgeführt

und die von ihnen erhobenen Erzählungen unter anderem auch mit dem Konzept von Labov und Waletzky (1967) analysiert. Sie fanden die folgende Struktur und Verteilung einzelner Abschnitte in den Erzählungen von Fünf- und Siebenjährigen:

	5-jährige	7-jährige
Orientierung	21,7	24,2
Evaluation	14,2	13,6
Complicating Action	55,6	48,6
Resolution	4,2	9,7

Tabelle 3.8. Makrostruktur nach Abschnitten (Peterson und McCabe, 1983).

Die Ziffern in Tabelle 3.8. zeigen, in wie viel Prozent der Texte welcher Abschnitt isoliert werden konnte (Peterson und McCabe, 1983: 52).

Wie bereits erwähnt wurde, lassen sich diese Daten nur schwer mit unseren eigenen vergleichen, da es sich bei dieser Studie um die Erzählungen eigener Erfahrungen handelt. Dennoch lassen sich Trends feststellen, die mit unseren Daten vergleichbar sind.

In beiden Gruppen referieren etwa gleich viele Kinder eine Orientierung. Auf Evaluationen wird in beiden Gruppen weniger Wert gelegt und am häufigsten wird eine Complication konstruiert, etwa in der Hälfte der Texte. Interessant ist auch das Ergebnis der Resolution. Die Kinder beider Gruppen referieren selten diesen Abschnitt, 4,2 respektive 9,7%. Dadurch zeigt sich aber gleichzeitig ein deutlicher Anstieg von den jüngeren zu den älteren Kindern.

Diese Daten sind deshalb mit unseren vergleichbar, da auch hier der Abschnitt der Complication am stärksten vertreten ist, kaum vollständige Orientierungen referiert werden und kaum evaluiert wird und, dass jeder der Abschnitte bei den älteren Kindern unseres Korpus öfter abgrenzbar ist als bei den jüngeren Kindern (dieser Trend ist auch bei Kernan, 1977 zu beobachten). Einzig die Werte der Resolution unterschieden sich deutlich von unseren Ergebnissen, obwohl sich auch in unseren Daten eine Zunahme von jünger zu älter feststellen lässt. Die Tatsache, dass dieser Abschnitt insgesamt, in beiden Altersgruppen unseres Korpus, häufiger isoliert werden kann als in den Texten der Studie von Peterson und McCabe (1983) liegt mit Sicherheit an der unterschiedlichen Untersuchungsmethode.

Vergleichen wir nun unsere Daten bezüglich der Handlungskomponenten I bis III nach Berman und Slobin (1994), muss darauf hingewiesen werden, dass, einerseits diese Daten nur von den Englisch und Hebräisch sprechenden Kinder vorhanden sind und, dass andererseits in der zitierten Arbeit Texte von siebenjährigen Kindern nicht mit diesem Konzept untersucht wurden. Dennoch, wie wir auch schon vorher argumentiert haben, lassen sich auch hier Trends erkennen, die durchaus mit denen unserer Daten vergleichbar sind.

Tabelle 3.9. ist ein Auszug aus Berman und Slobin (1994: 47, Tabelle 1) und gibt einerseits einen Überblick über die Ergebnisse von Berman und Slobin (1994), die Konstruktion der einzelnen Komponenten betreffend. Andererseits werden diese Daten mit unseren eigenen verglichen. Insgesamt beziehen sich die Zahlen der ersten beiden Spalten auf 116 Kinder.

	5 Jahre	9 Jahre	5 Jahre	7 Jahre
Komponente I	78 = 67% ²¹	94 = 80%	2 = 20%	5 = 50%
Komponente II	52 = 45%	98 = 84%	6 = 60%	8 = 80%
Komponente III	41 = 35%	92 = 79%	4 = 40%	7 = 70%
Komponente I bis III	34 = 29%	66 = 56%	2 = 20%	3 = 30%

Tabelle 3.9. Konstruktion der Handlungskomponenten.

Am häufigsten konnte bei den Fünfjährigen Komponente I isoliert werden, etwa die Hälfte der Kinder konstruiert Komponente II und etwa ein Drittel Komponente III. Alle drei Komponenten können in 29% dieser Texte isoliert werden (Berman und Slobin, 1994).

Dieses Bild unterscheidet sich dadurch von unseren Ergebnissen, dass Komponente I deutlich seltener konstruiert wird, dafür Komponente II und Komponente III häufiger. Alle drei Komponenten referieren wiederum die fünfjährigen Kinder unserer Studie selten als die der Arbeit von Berman und Slobin (1994).

Ein weiterer Unterschied ist dahingehend erkennbar, dass die Anzahl an Texten, in denen die einzelnen Komponenten isoliert werden können stetig abnimmt (67% - 45% - 35%), während in unserer Arbeit kein einheitliches Vorgehen erkennbar ist (20% - 60% - 40%).

Ein Vergleich der Siebenjährigen unserer Arbeit mit den Neunjährigen aus Berman und Slobin (1994) zeigt, dass Siebenjährige eher mit Neunjährigen als mit Fünfjährigen

²¹ Die Prozentzahlen stammen nicht aus Tabelle 1 aus Berman und Slobin (1994: 47), sondern sind selbst errechnet.

verglichen werden können. Das heißt, sie scheinen sich, diese Ergebnisse betrachtend, in einem Übergang von 5-jährigen zu 9-jährigen zu befinden, der (a) ein eigenes Profil erkennen lässt und (b) zeigt, dass sie sich eher an die Leistungen Neunjähriger annähern.

Die Hälfte der Siebenjährigen konstruiert Komponente I in ihren Texten (80% bei Berman und Slobin, 1994), in 80% der Texte kann Komponente II isoliert werden - dieser Wert nähert sich stark an den der älteren Kinder bei Berman und Slobin an. Die dritte Komponente, auch hier nähert sich der Wert der Siebenjährigen an den der Neunjährigen an, kann in 70% (vgl. Berman und Slobin 79%) der Texte isoliert werden. Ein großer Unterschied, und dies spiegelt möglicherweise den Übergang wider, zeigt sich darin, dass nur etwa ein Drittel unserer älteren Probanden alle drei Komponenten konstruieren, während dies bei den Neunjährigen bei Berman und Slobin (1994) über die Hälfte der Kinder (56%) tun. In Hinblick auf den Übergang im Erwerb von Textproduktion von Fünf- bis Sieben- und Neunjährigen, zeigt dies, dass sich Siebenjährige eher den Neunjährigen annähern, aber die Fähigkeit, die einzelnen Komponenten zu einer gesamten Handlung zusammenzufügen, noch nicht so weit fortgeschritten ist, wie bei Neunjährige.

Dies bedeutet einerseits, laut unseren Ergebnissen und auf die Frog-Story bezogen, dass Fünfjährige sich vor allem auf den Hauptteil, in Labovs Schema die Complication, konzentrieren und weniger auf das Ende und kaum auf den Beginn der Handlung. Zweitens zeigen die Ergebnisse, dass Kinder in diesem Alter kaum dazu in der Lage sind, eine kohärente Handlung, angezeigt durch das Konstruieren aller drei Komponenten, dieser Geschichte aufzubauen (2 von 10 Probanden).

Die Ergebnisse der Siebenjährigen zeigen einerseits, dass jeder Teil der Handlung (die drei Komponenten) wichtiger wird und dass auch hier noch dem Beginn der Geschichte am wenigsten Bedeutung zukommt. Auch diese Kinder referieren jedoch kaum eine kohärente Handlung nach diesem Analyseschema (3 von 10 Kindern).

3.3. Diskussion über Kombination der Analyseschritte

Wir haben in dieser Arbeit drei verschiedene Analyseschritte besprochen und durchgeführt, um den Erwerb narrativer Kompetenzen bei Fünf- und Siebenjährigen Kindern zu untersuchen.

Diese drei Schritte wurden gewählt, weil sie in vielen Studien über Texterwerb angewandt wurden (Labov und Waletzky, 1967; Labov, 1972, 1997; Kernan, 1977;

Peterson und McCabe, 1983; Bamberg, 1987, 1991, 1994; Bamberg und Damrad-Frye, 1991; Bamberg und Reilly, 1996; Trabasso und Nickels, 1992; Trabasso und Rodkin, 1994; Eaton et al. 1999; Bolonyai und Kohn, 2008; Veneziano und Hudelot, 2009 u.a.) und weil wir der Auffassung sind, dass diese drei Konzepte eine gute Kombination ergeben, um die Entwicklung verschiedener Fähigkeiten, eben narrativer Kompetenzen, die für die Bildung eines narrativen Textes notwendig sind, abbilden zu können.

Unseres Erachtens ergibt sich aus diesen Ansätzen auch deshalb eine gute Kombination, weil jeder Schritt eine andere Facette oder Fähigkeit behandelt, die für die Konstruktion eines kohärenten Textes notwendig ist.

Der erste Schritt gibt Aufschluss darüber, wie weit Fünfjährige und Siebenjährige Kinder dazu in der Lage sind, ihre Haltung über referierte Ereignisse auszudrücken, wie sie Gedanken und Gefühle von Charakteren darstellen, wie sie einzelne Ereignisse (kausal) verbinden und wie, unter anderem dadurch, besonders wichtige Geschehnisse der Texte hervorgehoben werden.

Der zweite Analyseschritt zeigt die Fähigkeit, eine Handlung nach einem Ziel-Plan vorgehend darzustellen. Das heißt, dass Charaktere mit einer gewissen Absicht ein bestimmtes Ziel zu erreichen vorgehen und dieses schließlich erreichen.

Der letzte Schritt zeigt einerseits, welche Abschnitte die Probanden in ihren Texten konstruieren, die bestimmte Funktionen ausführen, die dem Zweck dienen, einen nachvollziehbaren Text zu konstruieren, der bei einem Publikum höchstmögliche Akzeptabilität bewirken soll. Er untersucht andererseits die Fähigkeit, bestimmte Komponenten einer bestimmten Geschichte aufzubauen, um eine kohärente Handlung zu schaffen, die durch ein bestimmtes Ereignis ausgelöst wird, sich entfaltet und schließlich abgeschlossen wird. Zuletzt versucht dieser Analyseschritt festzuhalten wie einzelne Ereignisse in Form von zyklischen Konstruktionen zu kohärenten Einheiten verbunden werden, die wichtige Momente der Geschichte hervorheben.

Im folgenden Kapitel wird versucht werden, aus der Kombination der Ergebnisse dieser drei Analyseschritte Erkenntnisse über den allgemeinen Erwerb monologischer Erzählens zu gewinnen. Daraus werden wir ein Konzept entwerfen, das den Versuch darstellt, Etappen in diesem Erwerb zu charakterisieren und so abzubilden.

Uns ist bewusst, dass durch ein solches Vorgehen bei der gegebenen Aufgabenstellung (Erzählen einer Bildergeschichte) nur vorsichtige Schlüsse über Trends im Erwerb monologischer Erzählens gezogen werden können.

Kapitel IV Erzählstile

In diesem Kapitel wird ein Konzept vorgeschlagen, mit dem narrative Kompetenzen bei Kindern bestimmt werden sollen. Als narrative Kompetenzen definieren wir Fähigkeiten, Strategien (welche durch die drei Analyseschritte im vorigen Kapitel dargestellt wurden) die benötigt werden, um eine kohärente Erzählung, die der Akzeptabilität eines Rezipienten entspricht, zu konstruieren.

Solche Kompetenzen sind daher Evaluationen, das Erstellen eines Ziel-Plans und das Konstruieren einer Makrostruktur.

Dazu werden die Ergebnisse der Auswertung aus Kapitel III herangezogen und zwischen den Stilen und Altersgruppen verglichen. Es werden für die Bewertung der Texte, als Produkt der narrativen Kompetenz der Kinder, drei Stile definiert. Dabei werden wir einerseits direkt auf die Frog-Story Bezug nehmen - welche Ereignisse, die für die Handlung besonders relevant sind, werden dargestellt? Andererseits aus allgemeiner Sicht - welche Strukturen ergeben sich, wird nach einem Ziel-Plan vorgegangen, gibt es einen Unterschied in der Anzahl evaluativer Mittel zwischen den Stilen? Wie werden Ereignisse verbunden, um eine kohärente Handlung zu konstruieren?

Wir werden dafür je einen Text aus jeder Altersgruppe besprechen, der für einen Erzählstil steht. Diese Texte können im Anhang eingesehen werden.

4.1. Hintergrund zu den Erzählstilen

Wenn man die Texte des hier untersuchten Korpus liest bzw. hört, bemerkt man qualitative Unterschiede zwischen den einzelnen Texten. Das heißt, manche scheinen "besser" und manche "schlechter" zu sein. Die Frage ist, warum entsteht dieser Eindruck und wie kann man die Beschreibungen "besser" und "schlechter" definieren? Bei einigen Texten lässt sich kein chronologischer Ablauf der Ereignisse erkennen, die eine kohärente Erzählung ergeben würden. Es ist für den Rezipienten nicht oder nur schwer erkennbar, warum sich Ereignisse zutragen, wie sie zusammenhängen und warum Protagonisten bestimmte Handlungen durchführen. Diese Eindrücke kommen beim Rezipienten zustanden, da es einige Erzähler nicht schaffen, bestimmte Ereignisse, die für die Handlung der Frog-Story wichtig sind, zu evaluieren, nicht klar darlegen können, warum Protagonisten Handlungen durchführen (mit welchem Ziel) und sich aus ihren Darstellungen keine auf globaler Ebene kohärenten Texte ergeben, da bestimmte

Abschnitte, die den Leser/Hörer erkennen lassen, worum es in der Geschichte geht, nicht konstruiert oder verbunden werden.

Um erklären zu können, warum sich diese qualitativ unterschiedliche Wahrnehmung der Texte ergibt, werden wir versuchen, mittels der Ergebnisse der verschiedenen Analyseschritte aus Kapitel III, Erzählstile zu definieren. Dadurch sollen die einzelnen Texte kategorisiert werden in *deskriptiv*, *deskriptiv-narrativ* und *narrativ*. Diese Kategorien, wir werden sie als Erzählstile beschreiben, sollen die Eindrücke, die beim Rezipieren der Texte entstehen, widerspiegeln bzw. soll dadurch aufgedeckt werden, warum ein solcher Eindruck entsteht.

Um einen "guten", also kohärenten Text mit nachvollziehbarer Handlung bilden zu können, muss ein Erzähler über gewisse narrative Kompetenzen verfügen und diese beim Erzählen richtig einsetzen.

Durch die Einteilung der Texte nach Erzählstilen sollen die narrativen Kompetenzen bestimmt werden. Uns ist bewusst, dass ein solches Vorgehen bei der vorliegenden Elizitierungsmethode nur begrenzt Auskunft über narrative Kompetenzen geben kann. Dieses Vorgehen scheint dennoch gerechtfertigt zu sein, da (a) die hier besprochenen Kompetenzen in der Literatur über den Erwerb des Erzählens als notwendige Mittel der Textproduktion betrachtet werden (Peterson und McCabe, 1983; Labov und Waletzky, 1967; Kernan, 1977; Trabasso und Rodkin, 1994; Veneziano und Hudelot, 2009; Bamberg und Darad-Frye, 1991; Eaton et al., 1999 u.a.) und (b) diese Kompetenzen auch bei der hier angewandten Untersuchungsmethode zur Anwendung kommen müssen.

Wir werden im Folgenden die drei Erzählstile definieren und für jeden Stil zwei Beispiele geben.

4.2. Erzählstile

Die Kriterien, nach denen die Erzählstile definiert werden, sind also die erwähnten Fähigkeiten und Strategien, die beim Erzählen eingesetzt werden und die wir als narrative Kompetenzen bezeichnet haben. Wir sprechen dabei von Evaluationen und dem Vorgehen nach einem hierarchisch gegliederten Ziel-Plan eingebettet in eine Makrostruktur. Die Komponenten I und II nach Berman und Slobin (1994) werden als Kriterien für Erzählstile als Teil der Makrostruktur gewertet, da sie Informationen über Orientierung und Einleitung der Complication geben (Komponente I) und den Hauptteil der Handlung der Frog-Story darstellen (Komponente II). Komponente I gibt außerdem

Auskunft über den Grad der ToM der Kinder, da für deren Konstruktion sich Erzähler in den Protagonisten "Bub" hineinversetzen müssen. Die dritte Komponente wird nicht als Kriterium gewertet, da es, unseres Erachtens, kein vorbestimmtes Ende der Frog-Story gibt. Kreativere Erzähler können die Geschichte auch auf eine andere Weise beenden, wie sich in Kapitel III gezeigt hat, als dies von Berman und Slobin (1994) dargelegt wird.

(a) Deskriptiver Stil

Der deskriptive Stil beschreibt Texte, in denen keine kohärente Handlung aufgebaut wird. Es existiert keine vollständige Makrostruktur oder einzelne Abschnitte sind, ihren Aufgaben nach, nicht vollständig oder stehen nicht in Beziehung zueinander. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn eine (meist unvollständige) Complication aber keine Resolution vorhanden ist, oder die Resolution nicht in Beziehung zur Complication steht, das heißt die Complication nicht auflöst.

Meistens werden Tätigkeiten der Protagonisten beschrieben, die weder temporal noch kausal verbunden sind.

Des Weiteren ist für diese Texte charakteristisch, dass keine Suche, zumindest nicht im Sinne eines Ziel-Plans, vorhanden ist. Es werden keine oder nur sehr wenige ZVE-Einheiten produziert, das heißt, es sind auch Z2, Z1 sowie ein Ziel-Plan nicht vorhanden.

Zuletzt ist für diesen Erzählstil typisch, dass keine oder nur sehr wenige evaluativen Teilsätze geäußert werden.

Es entstehen Texte, die, wie Peterson und McCabe (1983: 188) es ausdrücken, "[...] a primitive descriptive sequence or action scenes." ergeben.

Text KiGa 3, m (6;3)

Es ist keine richtige Orientierung zu Beginn dieses Textes isolierbar. Auch im Verlauf des Textes wird keine Orientierungsinformation, etwa bei Szenenwechsel, referiert. Der Rezipient erfährt nichts über Charaktere, Situation, Ort oder Zeit des Beginns der Geschichte. Der Erzähler lässt den Buben auch nicht erkennen, dass der Frosch nicht mehr da ist (Komponente I nach Berman und Slobin, 1994).

Im gesamten Text werden weder temporale noch kausale Zusammenhänge zwischen Ereignissen hergestellt, d.h. wir finden eine Auflistung voneinander isolierter Geschehnisse:

- TS (11) Sie rufen.
 TS (12) Der Bub sitzt auf einem Baum.
 TS (13) Der/und klettern auf einen Baum.
 TS (14) Liegt.

Werden neue Szenen konstruiert - und dies ist nur erkennbar, wenn man die Bildersequenz kennt - fehlt ebenfalls die notwendige Orientierung. TS (19) "Hirsch läuft davon." um welchen Hirsch es sich dabei handelt oder wo dieser Hirsch hergekommen ist, erfährt das Publikum nicht.

In diesem Text kann auch keine Complication isoliert werden. Aufgrund von fehlender Orientierung, Evaluationen und (lokalen) Resolutionen, können auch keine complicating actions identifiziert werden. Der Text hat also kein richtiges Thema (die Suche nach dem Frosch) und scheint daher inhaltslos zu sein. Dies zeigt sich auch durch das Fehlen der Komponente II.

Der Erzähler konstruiert keine Resolution am Ende seines Textes. Interessanterweise lautet der letzte Teilsatz: "Hat er den Frosch wieder." (TS 27). Dies sieht auf den ersten Blick wie eine Resolution aus, da 'den Frosch' und 'wieder' nur bedeuten kann, dass ein bestimmter Frosch, der zu einem vorigen Zeitpunkt in Besitz des Bubens gewesen war, gemeint ist. Da jedoch in diesem Text keine Complication in Form der Suche nach dem entflohenen Frosch, ausgelöst durch dessen Flucht, referiert wird, kann dieser Schluss auch nicht als Resolution gesehen werden. Nachdem in diesem Text kaum eine Handlung erkennbar ist und ein Rezipient, der die Frog-Story nicht kennt, dieser Darstellung kaum folgen können, ist das Ende des Textes dieses Kindes zumindest sehr überraschend, wenn nicht sogar unmöglich nachzuvollziehen. Diese letzte Aussage des Kindes kann nur aufgrund der Bildvorlage zustande gekommen sein.

Die Analyse dieses Textes nach dem Konzept der narrativen Zyklen spricht ebenfalls dafür, dass hier in deskriptivem Stil erzählt wird. Ein narrativer Zyklus vierten Ranges (der einzige in diesem Text) zeigt, dass der Erzähler KiGa 3 es nicht schafft, einen kohärenten Text zu konstruieren, indem Ereignisse, im Sinne von Ursache-Ereignis-Problem-Lösung, zueinander in Beziehung gesetzt werden, um eine Handlung zu ergeben.

Durch das Fehlen von evaluativen Teilsätzen ist für den Rezipienten einerseits nicht erkennbar, welche Ereignisse für den Erzähler oder die Protagonisten wichtiger sind, als andere. Andererseits sind auch keine kausalen Zusammenhänge zwischen Ereignissen erkennbar und auch keine Motivationen der Protagonisten, die ihr Handeln erklären

würden. Somit entsteht der Eindruck, dass diese voneinander isolierten Ereignisse alle gleichbedeutend oder eben, gleich unbedeutend, für die Geschichte sind.

Die Analyse nach dem Konzept von Trabasso und Rodkin (1994) zeigt, dass der Erzähler keinen Plan im Verlauf des Textes konstruiert. Nach Peterson und McCabe (1983) gibt eine solche Analyse über die kognitiven Fähigkeiten eines Erzählers, die planerischen Fähigkeiten der Textproduktion betreffend, Auskunft. Protagonisten werden in dieser Erzählung nicht als bewusst handelnde und nach einem Plan vorgehende Individuen dargestellt. Sie sind nicht in das Geschehen der Geschichte involviert. Dies wird auch durch das Fehlen von (negativen) ZVE-Einheiten und dem Fehlen eines Ziel-Plans angezeigt.

VoSchu 8, w (6;11)

Es kann in diesem Text eine Orientierung isoliert werden, in der alle drei Hauptprotagonisten genannt werden und eine Situation geschildert wird (TS 1): "Der Bub spielt mit seinen Tiern.". Informationen über Ort und Zeit fehlen in diesem Text. Weitere Angaben, zum Beispiel, dass der Bub merkt, dass der Frosch nicht mehr da ist, fehlen ebenfalls (Komponente I). Wie in dem oben besprochenen Text von KiGa 3, fehlt auch in diesem Text die notwendige Orientierung bei der Konstruktion neuer Szenen. Dieses Vorgehen ist typisch für den deskriptiven Erzählstil. Der Eindruck, dass hier unzusammenhängende Geschehnisse referiert werden, resultiert auch daraus, dass es in diesem Text keine durchgehende temporale oder kausale Verknüpfung der TS gibt. Es werden Tätigkeiten aneinandergereiht und dann wieder einige durch *dann* verbunden. Eine weitere Begründung dafür ist, dass die Erzählerin nur einen narrativen Zyklus konstruiert, zu Beginn der Ereignisse, die Flucht des Frosches betreffend. Ebenfalls charakteristisch für diesen Stil ist, dass ganze Szenen übersprungen werden, was sich negativ auf die Kohärenz des gesamten Textes auswirkt:

- TS (16) Dann klettert (er) auf ein Stein.
- TS (17) Dann halt er sich b-/ bei die Äste fest.
- TS (18) Dann () der Hirsch.
- TS (19) Der Hirsch läuft da runter.
- TS (20) Dann flug er in Wasser.
- TS (21) Geht hinaus.
- TS (22) Dann ham sie zwei Frösche gfunden.

Da nach anfänglichen Versuchen, den Frosch zu finden, die Suche aufgegeben und der Frosch vergessen wird, was sich auch durch das Ende der Geschichte zeigt, kann hier nicht von einer richtigen Complication gesprochen werden. Es wird zwar referiert, in TS (3), dass der Frosch entwischt und dies mag implizieren, dass der Frosch für den Sinn der Geschichte in das Glas gehört und zur Inferenz einladen, dass ihn der Bub zurück haben will. Es wird jedoch weder das Glas genannt, noch dass der Frosch zuvor in einem Glas gewesen ist. Tatsächlich lässt nur die Evaluation in TS (4) "Dann ist er traurig." annehmen, dass der Frosch den Bub zurückhaben will. Jedoch wird dieser Wunsch nicht in der Complication ausgeführt.

Das heißt, dass es auch diese Erzählerin nicht schafft, die Haupthandlung der Geschichte (nachvollziehbar) darzustellen. Dies zeigt sich auch dadurch, dass Komponente II nicht isoliert werden kann. In diesem Abschnitt werden zwei negative ZVE-Einheiten konstruiert, das heißt, dass ein Ziel-Plan bis zu einem gewissen Punkt im Text vorhanden ist. Ziel 1 wird nicht gesetzt und sowohl Z2 als auch der Ziel-Plan werden aufgegeben.

Die Analyse nach dem Konzept von Trabasso und Rodkin (1994) zeigt also auch, dass den Handlungen der Charaktere keine Motivationen oder Absichten zugrunde liegen, was wiederum den Eindruck verstärkt, dass sich Ereignisse ohne Grund zutragen.

Das Fehlen von evaluativen Teilsätzen, ein weiteres Charakteristikum der Texte dieses Erzählstils, lässt nicht erkennen, welche Ereignisse wichtiger oder weniger wichtig für die Geschichte oder die Erzählerin sind.

Die in der Besprechung dieser beiden Texte hervorgehobenen Eigenschaften, die den deskriptiven Stil ausmachen, lassen eine Abgrenzung eines solchen Erzählvorgehens von anderen zu und somit ergibt sich eine konsistente Gruppe von Texten für diesen Erzählstil.

	deskriptiver Stil							
	Kindergarten					Volksschule		
	K ²² 1	K 3	K 5	K 8	K 10	K 5	K 7	K 8
Orientierung	0	[1]	[1]	0	[1]	[1]	1	1
Complication	[1]	[1]	[1]	[1]	1	[1]	[1]	[1]
Evaluation	0	0	0	0	0	0	0	0
Resolution	0	[1]	[1]	[1]	0	[1]	0	1
K I	0	0	0	0	0	0	1	0
K II	0	0	0	0	1	0	0	[1]
Anzahl ZVE	0	0	0	0	1	1	1	2
Z 2	0	0	0	0	1	0	0	[1]
Z 1	0	0	0	0	0	0	0	0
Ziel-Plan	0	0	0	0	[1]	0	0	[1]
eval. TS	0	2	3	8	1	2	1	3
	Durchschnitt: 2,8					Durchschnitt: 2		
	Durchschnitt: 2,5							

Tabelle 4.1. Deskriptiver Stil.

Tabelle 4.1. zeigt, dass die Kinder beider Altersgruppen durchaus miteinander vergleichbar, die Volksschulkinder jedoch etwas fortgeschrittener zu sein scheinen. Dies zeigt sich einerseits in der Makrostruktur und andererseits im Beginn des Vorgehens nach einem Ziel-Plan.

Die Ergebnisse in Tabelle 4.1. lassen vermuten, dass die Volksschulkinder bei den evaluativen TS schlechter abschneiden, als die Kindergartenkinder. Hierzu ist einerseits zu sagen, dass der höhere Durchschnitt an evaluativen Teilsätzen bei den Kindergartenkindern durch KiGa 8 zustande kommt. Berechnen wir den Durchschnitt mit ebenfalls drei evaluativen TS bei diesem Kind, was ja in dieser Gruppe die zweithöchste Anzahl an evaluativen TS ist und dem Durchschnitt entspricht, ergibt sich ein Durchschnitt von 1,8 TS pro Text. Ersetzt man die acht Teilsätze durch einen, ergibt sich ein Durchschnitt von 1,4 evaluativen TS pro Text in dieser Gruppe.

Andererseits ist zu sagen, wir werden später darauf zurückkommen (Punkt 4.3.4. Evaluationen), dass es tatsächlich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt, die Anzahl an evaluativen TS betreffend.

²² K steht dabei für Kind und die Ziffer daneben bezieht sich auf die ursprüngliche Nummerierung der Kinder im Korpus.

(b) Deskriptiv-Narrativer Stil

Texte wie die beiden folgenden werden als *deskriptiv-narrativ* bezeichnet, weil sie nicht mehr die Beschreibung isolierter Ereignisse sind, was sich neben einer vollständigen Makrostruktur auch durch die kausale Verbindung mancher Ereignisse und eine durchgehend temporale Verknüpfung der TS zeigt. In die Makrostruktur dieser Texte ist ein relativ klar erkennbarer Ziel-Plan eingebettet.

Diese und andere Kriterien werden jedoch nicht so eindeutig erfüllt, wie in Texten, die in die Kategorie *narrativer Erzählstil* fallen. Das heißt, in Texten dieses Stils sind weniger ZVE-Einheiten vorhanden, weniger narrative Zyklen bzw. werden die nicht an für die Handlung entscheidenden Punkten konstruiert - verglichen mit den Texten des narrativen Stils. Das Gegenteil ist beim Vergleich mit dem deskriptiven Stil der Fall.

Text KiGa 4, m (6;3)

Vergleichen wir diesen Text mit dem von VoSchu 8 (deskriptiver Stil, s.o.), fällt auf, dass auch in der Geschichte dieses Erzählers keine vollständige Orientierung zu Beginn seines Textes isoliert werden kann. So kann auch hier Komponente I nicht isoliert werden.

Im Gegensatz zu VoSchu 8 können hier jedoch eine eindeutige Complication, in Form der Suche nach dem verlorenen Frosch, sowie Komponente II und eine Resolution isoliert werden.

Durch Konjunktionen wie *und*, *dann* und *und dann* wird temporale Beziehung zwischen den TS und Ereignissen aufgebaut, die einen chronologischen Ablauf repräsentieren.

Durch evaluative TS der Kategorie Kausale Verbindungen und Willentliche Handlungen werden manche Ereignisse zueinander in Verbindung gesetzt. Auf die Complication folgt ein Evaluationsabschnitt, der gleichzeitig die Resolution der Complication darstellt.

Die drei narrativen Zyklen in diesem Text stellen den Beginn der Handlung (Rang 5) und zwei Episoden innerhalb der Suche nach dem Frosch dar (Rang 4 und Rang 5).

Auch das Vorhandensein eines Ziel-Plans lässt die Motivationen des Hauptprotagonisten der Geschichte, den Frosch zu finden, erkennen. Nur zwei negative ZVE-Einheiten werden von diesem Erzähler konstruiert.

Der Text weist also eine vollständige Makrostruktur auf, es ist erkennbar, dass der Erzähler nach einem Ziel-Plan vorgeht und einige evaluative TS machen diesen Text zu einer kohärenten Erzählung.

VoSchu 6, m (7:6)

Wie schon im oben besprochenen Text dieses Erzählstils, so ist auch hier keine vollständige Orientierung isolierbar. Dies trifft auf die Hälfte der sechs Texte dieses Stils zu und stellt somit einen Unterschied zu den Texten des narrativen Stils dar.

Zusätzliche Information, die zur Orientierung beiträgt, wird durch das Konstruieren von Komponente I, das Bemerkten der Flucht des Frosches, angegeben.

Es kann eine vollständige Complication in Form der Suche nach dem geflohenen Frosch isoliert werden, was auch durch die Konstruktion der Komponente II angezeigt wird.

Eine Resolution löst das Problem des geflohenen Frosches, da er gefunden wird und die Protagonisten wieder heimgehen.

Durch Konjunktionen wie *dann*, *und*, *und dann* wird temporale Beziehung zwischen den TS und Ereignissen hergestellt, die einen chronologischen Ablauf repräsentieren.

Auch durch kausale Verbindungen werden manche Ereignisse verbunden. Zwei narrative Zyklen stellen den Beginn der Handlung und ein Ereignis in der Complication dar.

Das Vorhandensein eines Ziel-Plans mit vier negativen ZVE-Einheiten lässt die Motivationen des Hauptprotagonisten, und somit des Erzählers, den Frosch zu finden und in Besitz nehmen zu wollen, erkennen.

Durch diese Ausführungen zeigt sich, dass hier eine kohärente Erzählung vorliegt.

	deskriptiv-narrativer Stil					
	Kindergarten			Volksschule		
	K 4	K 6	K 9	K 4	K 6	K 9
Orientierung	[1]	1	1	[1]	[1]	1
Complication	1	1	1	1	1	1
Evaluation	1	0	0	0	0	0
Resolution	1	1	1	1	1	1
K I	0	0	1	1	0	0
K II	1	1	1	1	1	1
Anzahl ZVE	2	3	3	5	4	5
Z 2	1	1	1	1	1	1
Z 1	0	[1]	1	1	1	1
Ziel-Plan	1	1	1	1	1	1
eval. TS	7	2	9	11	3	8
	Durchschnitt: 6			Durchschnitt: 7,3		
	Durchschnitt: 6,6					

Tabelle 4.2. Deskriptiv-Narrativer Stil.

Tabelle 4.2. zeigt, dass zwischen den beiden Altersgruppen kein nennenswerter Unterschied in der Makrostruktur erkennbar ist. Es zeigt sich jedoch ein Unterschied bei der Anzahl der negativen ZVE-Einheiten, von denen die Volksschulkinder eine größere Anzahl produzieren²³ als die Kindergartenkinder. Dadurch wird der Ziel-Plan bei dieser Altersgruppe deutlicher erkennbar. Was die Anzahl der evaluativen TS angeht, so sehen wir einen kleinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen, dahingehend, dass die älteren Kinder etwas mehr evaluative TS produzieren²⁴.

Vergleichen wir Tabelle 4.1. mit 4.2. erkennt man (a) dass Kinder, die in deskriptiv-narrativem Erzählstil erzählen, besser darin sind, eine kohärente und nachvollziehbare Handlung einer Erzählung aufzubauen und (b) dass auch diese Kinder ein konsistentes und von der vorhergehenden und der nachfolgenden Gruppe abgrenzbares Erzählverhalten aufweisen.

(c) Narrativer Stil

Texte des narrativen Stils zeichnen sich nicht nur dadurch aus, dass alle eine vollständige Makrostruktur aufweisen, in die ein deutlich erkennbarer Ziel-Plan eingebettet ist, der durch mehrere ZVE-Einheiten und beide Ziele ausgeführt wird. Kohärenz wird zusätzlich durch die Komponenten I und II sowie narrative Zyklen hergestellt, die die Texte, auch durch mehrere evaluative Teilsätze, zu interessanten Erzählungen machen. Des Weiteren unterscheiden sich diese Texte von den beiden anderen Stilen durch eine durchgehende temporale Verbindung der TS und kausale Verbindung mehrerer Ereignisse. Dieser Erzählstil unterscheidet sich vor allem auch dadurch von den beiden anderen, dass diese Kinder beim Erzählen kreativer sind und sich weniger an die Bildvorlage halten, als die Probanden, deren Texte als deskriptiv und deskriptiv-narrativ bewertet wurden.

KiGa 2, m (6:4)

Der Erzähler bietet einige Information zu Beginn des Textes über eine Situation, in der sich die Protagonisten beobachten. Weitere Information in der Orientierung wird dadurch gegeben, dass Komponente I dargestellt wird. Auch im Verlauf des Textes wird einige Orientierung geboten, was sich durch narrative Zyklen zeigt, die die Flucht des Frosches, den Beginn der Suche, ein Ereignis im Verlauf der Suche sowie das Ende der

23 Dieser Anstieg ist jedoch nicht signifikant, siehe 4.3.2. Ziel - Plan.

24 Dieser Unterschied jedoch nicht signifikant, siehe 4.3.4. Evaluationen.

Geschichte darstellen. Ein vorhandener Ziel-Plan mit Z2 und Z1 sowie fünf negativen ZVE-Einheiten, eingebettet in die Makrostruktur O-C-R machen diesen Text zu einer kohärenten Erzählung mit einer klar dargestellten und nachvollziehbaren Handlung. Dieser Eindruck wird auch durch einige evaluative Teilsätze verschiedener Kategorien verstärkt.

VoSchu 10, m (7;2)

Dieser Text weist einige Information durch Orientierung auf, sowohl zu Beginn der Geschichte, so wird beispielsweise Komponente I konstruiert, als auch im Verlauf des Textes. Zu zusätzlicher Orientierung in diesem Text trägt auch ein Abstract bei. Mehrere narrative Zyklen, die den Beginn der Handlung, Ereignisse in der Suche und schließlich die Resolution darstellen, machen mit der Struktur O-C-E-R diesen Text zu einer kohärenten Erzählung. Komponente II verstärkt diesen Eindruck. In diese Struktur ist ein klar erkennbarer Ziel-Plan eingebettet und auch durch die zahlreichen evaluativen Teilsätze und eine klar erkennbare temporale Verbindung der zusammenhängenden Ereignisse, ist dieser Text für den Rezipienten leicht verständlich und wird durch Evaluationen der Kategorien Lexikon und Voicing zu einer spannenden Erzählung.

	narrativer Stil					
	Kindergarten		Volksschule			
	K 2	K 7	K 1	K 2	K 3	K 10
Orientierung	1	1	[1]	1	1	1
Complication	1	1	1	1	1	1
Evaluation	0	1	0	0	0	1
Resolution	1	1	1	1	1	1
K I	1	0	1	0	1	1
K II	1	1	1	1	1	1
Anzahl ZVE	5	3	6	5	3	5
Z 2	1	1	1	1	1	1
Z 1	1	1	[1]	1	[1]	0
Ziel-Plan	1	1	1	1	1	[1]
eval. TS	6	7	4	8	6	15
	Durchschnitt: 6,5		Durchschnitt: 8,3			
	Durchschnitt: 7,6					

Tabelle 4.3. Narrativer Stil.

Wie aus Tabelle 4.3. erkennbar ist, gibt es kaum Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen in diesem Erzählstil. Alleine die Anzahl der evaluativen Teilsätze lässt eine Differenz erkennen. Volksschulkinder produzieren mehr Evaluationen als die jüngeren Probanden²⁵. Den Vergleich mit den Erzählstilen *deskriptiv* und *deskriptiv-narrativ* betreffend kann festgehalten werden, dass hier bei jedem Text eine klar erkennbare und vollständige Makrostruktur konstruiert wird, in die ein Ziel-Plan mit mehreren ZVE-Einheiten eingebettet ist und mehr evaluative TS produziert werden. Auch dieser Erzählstil repräsentiert eine konsistente Gruppe, die klar von den beiden anderen getrennt werden kann.

4.3. Vergleich der Erzählstile

Unter diesem Punkt werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Stilen einerseits und den Altersgruppen andererseits, besprochen.

Es geht dabei um die Frage der Abgrenzung der Stile untereinander und den Vergleich der beiden Altersgruppen innerhalb der Erzählstile. Dem Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Probanden widmen wir uns in 4.4. Geschlechterunterschied.

Tabelle 4.4. gibt einen Überblick über die Verteilung der Kinder beider Altersgruppen nach Erzählstil.

²⁵ Die Differenz ist jedoch nicht signifikant, siehe 4.3.4. Evaluationen.

	Deskriptiv	Deskriptiv - Narrativ	Narrativ
KiGa 1	X		
KiGa 2			X
KiGa 3	X		
KiGa 4		X	
KiGa 5	X		
KiGa 6		X	
KiGa 7			X
KiGa 8	X		
KiGa 9		X	
KiGa 10	X		
	5 Kinder	3 Kinder	2 Kinder
VoSchu 1			X
VoSchu 2			X
VoSchu 3			X
VoSchu 4		X	
VoSchu 5	X		
VoSchu 6		X	
VoSchu 7	X		
VoSchu 8	X		
VoSchu 9		X	
VoSchu 10			X
	3 Kinder	3 Kinder	4 Kinder

Tabelle 4.4. Verteilung der Erzählstile.

Tabelle 4.4. zeigt, dass einerseits mehr Kindergarten- als Volksschulkinder in deskriptivem Stil erzählen und andererseits, dass es mehr Volksschulkinder gibt, die in narrativem Stil erzählen, als in deskriptivem oder deskriptiv-narrativem Stil. Darauf werden wir jedoch später noch genauer zu sprechen kommen (siehe 4.5.

Zusammenfassung).

4.3.1. Textlänge

	deskriptiver Stil			deskriptiv-narrativer Stil			narrativer Stil		
	KiGa	VoSchu	ø Stil	KiGa	VoSchu	ø Stil	KiGa	VoSchu	ø Stil
ø TS/Text	30	31	30	43	45	44	49	39	42
ø W/TS	5	4	5,5	6,4	6,3	6,3	5,5	6,8	6,4
ø W/Text	142,6	167	152	268	282	275	272,2	264	266,6
Kinder	5	3	8	3	3	6	2	4	6

Tabelle 4.5. Vergleich der Textlänge.

Tabelle 4.5. zeigt, wie viele Teilsätze und Wörter von jeder Altersgruppe und jedem Erzählstil insgesamt durchschnittlich pro Text produziert wurden. Es wird außerdem angegeben, wie viele Wörter pro TS (pro Altersgruppe und insgesamt durchschnittlich pro Stil) geäußert wurden. Die letzte Zeile gibt an, wie viele Kinder pro Altersgruppe und Stil bewertet wurden.

Dadurch zeichnet sich für die verschiedenen Stile ab:

a) deskriptiver Stil:

Die Kinder beider Altersgruppen produzieren im Durchschnitt deutlich weniger TS und Wörter pro Text und Wörter pro Teilsatz, als die der beiden anderen Gruppen. Bei diesem Stil gibt es keinen nennenswerten Unterschied zwischen den Kindergartenkindern und den Volksschulkindern. Alleine die durchschnittliche Wortanzahl pro Text ist bei den Volksschülern höher.

b) deskriptiv-narrativer Stil:

Hier ist kein nennenswerter Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen erkennbar. Nur die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro TS ist bei den Volksschülern höher als bei den Kindergartenkindern.

c) narrativer Stil:

Hier fällt auf, dass Kindergartenkinder mehr Teilsätze Volksschulkinder aber weniger Wörter pro Teilsatz produzieren. Kindergartenkinder produzieren kürzere TS aber insgesamt mehr Wörter pro Text als die älteren Probanden.

Vergleicht man diesen Stil mit dem *deskriptiv-narrativen* Stil, so fällt auf, dass etwas weniger Wörter pro Text im *narrativen* Stil produziert werden.

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass diese Differenzen in den Daten für die Einteilung der Texte in die drei angegebenen Erzählstile sprechen.

Unseres Erachtens ergeben sich die Unterschiede in der Anzahl der Wörter pro Text dadurch, dass Kinder der Gruppe des deskriptiven Stils weniger Information in kürzeren Sätzen referieren, die meist nur aus drei Wörtern bestehen; im deskriptiv-narrativen Stil werden die Kinder ausführlicher, referieren aber auch Angaben, die für die Handlung nicht wichtig sind bzw. scheinen sie mehr Wörter zu benötigen, um Begebenheiten auszudrücken. Die Kinder des narrativen Stils werden präziser. Sie referieren weniger

(fakultative) Zusatzinformation und scheinen sicherer im Ausdruck - folglich produzieren sie weniger Wörter und kürzere Sätze als Kinder des deskriptiv-narrativen Stils.

Eine Varianzanalyse ergibt, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Erzählstilen die Wortzahl der Texte betreffend. Texte des deskriptiv - narrativen und des narrativen Stils weisen signifikant mehr Wörter auf als Texte des deskriptiven Stils. Anders als der Durchschnitt in Tabelle 4.5. vermuten lässt, produzieren Kinder des deskriptiv - narrativen Stils nicht signifikant mehr Wörter als die des narrativen Stils²⁶.

Multiple Comparisons						
wprotext Tukey HSD						
(I) erzählstil	(J) erzählstil				95% Confidence Interval	
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
DESK	DN	-123,42*	20,599	,000	-176,26	-70,57
	NARR	-114,92*	20,599	,000	-167,76	-62,07
DN	DESK	123,42*	20,599	,000	70,57	176,26
	NARR	8,50	22,021	,922	-47,99	64,99
NARR	DESK	114,92*	20,599	,000	62,07	167,76
	DN	-8,50	22,021	,922	-64,99	47,99

Based on observed means.
The error term is Mean Square(Error) = 1454,804.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

4.3.2. Ziel - Plan

	Deskriptiv						Deskriptiv - Narrativ						Narrativ					
	KiGa			VoSchu			KiGa			VoSchu			KiGa			VoSchu		
ø Anzahl n. ZVE-Einheiten	0,2			1,3			2,6			4,6			4			4,75		
	0,63						3,6						4,5					
Z 2	0	[1]	1	0	[1 ²⁷]	1	0	[1]	1	0	[1]	1	0	[1]	1	0	[1]	1
	4	-	1	2	1	-	-	-	3	-	-	3	-	-	2	-	-	4
	6x0, 1x[1], 1x1						6x1						6x1					

26 Die zunehmende Länge der Teilsätze, gemessen an der durchschnittlichen Wortzahl der TS zeigt einen Trend von deskriptivem zu deskriptiv - narrativem Stil und Kinder des narrativen Stils produzieren signifikant längere TS als Kinder des deskriptiven Stils. Der Unterschied zwischen deskriptiv - narrativem und narrativem Erzählstil ist nicht signifikant. Kinder des narrativen und deskriptiv - narrativen Erzählstils produzieren signifikant mehr TS als Kinder des deskriptiven Stils. Wieder ist der Unterschied zwischen deskriptiv - narrativem und narrativem Stil nicht signifikant.

27 Die Suche nach dem Frosch wird aufgegeben.

Z 1	0			0			1	[1 ²⁸]	1	0	[1]	1	0	[1]	1	0	[1]	1
	5	-	-	3	-	-	1	1	1	-	-	3	-	-	2	1	2	1
	0						1x0, 1x[1], 4x1						1x0, 2x[1], 3x1					
Ziel - Plan	4x0, 1x[1]			2x0, 1x[1]			3			3			2			1x[1], 3x1		
	6x0, 2x[1]						6						1x[1], 5x1					
	5 Kinder			3 Kinder			3 Kinder			3 Kinder			2 Kinder			4 Kinder		
	8 Kinder						6 Kinder						6 Kinder					

Tabelle 4.6. Ziel - Plan, Vergleich Erzählstile.

Betrachten wir das planerische Vorgehen der Probanden, zeigt sich von Stil zu Stil eine Veränderung, wie aus Tabelle 4.6. ersichtlich ist.

Die Zeile der negativen ZVE-Einheiten zeigt an, wie viele solcher Einheiten durchschnittlich zuerst von jeder Altersgruppe und schließlich von allen Probanden konstruiert wurden. Die oberen Zellen in den Spalten der Ziele 1 und 2 geben an, ob ein Ziel gesetzt "1", verändert bzw. aufgegeben "[1]" oder nicht gesetzt "0" wurde. Die Zellen darunter geben an, wie oft jede Option aufzufinden ist - für die Spalte des Ziel-Plans gilt dasselbe.

In Texten, die als deskriptiv klassifiziert wurden, setzen Erzähler Z2 sechs Mal gar nicht, in einem Fall werden die Kriterien für Z2 erfüllt, ein weiterer Erzähler gibt die Suche nach dem Frosch bald wieder auf, angezeigt durch [1] in Tabelle 3.2. (S. 54). Die Texte des deskriptiv-narrativen Stils zeigen bereits ein anderes Muster. Alle sechs Probanden setzen Z2 in ihren Texten und gehen nach einem Ziel-Plan vor. Nur ein Proband setzt Z1 nicht, ein weiterer ändert Z1 von der erwarteten Vorgehensweise ab. Wieder ein anderes Bild zeigt die Gruppe der Kinder, deren Texte als narrativ klassifiziert wurden. Alle sechs Kinder setzen Z2 und gehen nach einem Ziel-Plan vor. Ein Kind setzte Z1 nicht, zwei Kinder ändern dieses Ziel ab. Dies, sowie auch das Abweichen eines Kindes vom erwarteten Ziel-Plan, zeigt, dass diese Erzähler kreativer werden und sich weniger an die Handlung halten, die durch die Bilder zu einem gewissen Grad vorgegeben ist.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Stilgruppen ist durch die Anzahl der negativen ZVE-Einheiten erkennbar. So ist deutlich aus Tabelle 4.6. ersichtlich, dass die Suche von Stil zu Stil wichtiger für die Erzähler wird, was daran erkennbar ist, dass die Anzahl dieser Einheiten stark zunimmt.

Tatsächlich zeigt eine Varianzanalyse, dass Kinder des deskriptiv - narrativen und

²⁸ Das Ziel wird geändert.

narrativen Stils signifikant mehr ZVE-Einheiten produzieren als die Kinder des deskriptiven Stils. Zwischen den beiden erstgenannten gibt es keinen signifikanten unterschied²⁹.

Multiple Comparisons						
ZVE						
Tukey HSD						
(I) erzählstil	(J) erzählstil				95% Confidence Interval	
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
DESK	DN	-3,0417*	,56655	,000	-4,4951	-1,5883
	NARR	-3,8750*	,56655	,000	-5,3284	-2,4216
DN	DESK	3,0417*	,56655	,000	1,5883	4,4951
	NARR	-,8333	,60566	,375	-2,3871	,7204
NARR	DESK	3,8750*	,56655	,000	2,4216	5,3284
	DN	,8333	,60566	,375	-,7204	2,3871
Based on observed means.						
The error term is Mean Square(Error) = 1,100.						
*. The mean difference is significant at the ,05 level.						

Nach dieser Analyse scheint die Einteilung in drei Erzählstile gerechtfertigt, da sich unterschiedliche Vorgehensweisen erkennen lassen, die innerhalb der Stile konsistent sind: Keine Ziele, kein Ziel-Plan (deskriptiv) → Vorgehen nach einem Ziel-Plan mit Zielen, stärker an Bildvorlage gebunden (deskriptiv-narrativ) → Vorgehen nach einem Ziel-Plan mit Zielen, kreativer, weniger an Vorlage gebunden (narrativ).

²⁹ Es gibt jedoch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Zunahme der ZVE-Einheiten und dem Alter der Probanden, auf die gesamte Stichprobe gesehen.

4.3.3. Makrostruktur

deskriptiver Stil								
Kindergarten						Volksschule		
	K 1	K 3	K 5	K 8	K 10	K 5	K 7	K 8
O	0	[1]	[1]	0	[1]	[1]	1	1
C	[1]	[1]	[1]	[1]	1	[1]	[1]	[1]
E	0	0	0	0	0	0	0	0
R	0	[1]	[1]	[1]	0	[1]	0	1
K I	0	0	0	0	0	0	1	0
K II	0	0	0	0	1	0	0	[1]
n. Z.	1	1	1	1	1	2	1	1
Durchschnitt: 1						Durchschnitt: 1,3		
Durchschnitt: 1,1								
deskriptiv-narrativer Stil								
Kindergarten				Volksschule				
	K 4	K 6	K 9	K 4	K 6	K 9		
O	[1]	1	1	[1]	[1]	1		
C	1	1	1	1	1	1		
E	1	0	0	0	0	0		
R	1	1	1	1	1	1		
K I	0	0	1	1	0	0		
K II	1	1	1	1	1	1		
n. Z.	3	4	3	3	2	2		
Durchschnitt: 3,3				Durchschnitt: 2,3				
Durchschnitt: 2,8								
narrativer Stil								
Kindergarten			Volksschule					
	K 2	K 7	K 1	K 2	K 3	K 10		
O	1	1	[1]	1	1	1		
C	1	1	1	1	1	1		
E	0	1	0	0	0	1		
R	1	1	1	1	1	1		
K I	1	0	1	0	1	1		
K II	1	1	1	1	1	1		
n. Z.	4	3	2	4	5	6		
Durchschnitt: 3,5			Durchschnitt: 4,2					
Durchschnitt: 4								

Tabelle 4.7. Makrostruktur; Vergleich der Erzählstile.

Durch Tabelle 4.7. lassen sich die Ergebnisse der einzelnen Stile folgendermaßen zusammenfassen:

(i) deskriptiver Stil

Eine Orientierung ist nur in zwei von acht Fällen vorhanden, in vier Texten nur ansatzweise und in zwei Texten kann gar keine Orientierung zu Beginn abgegrenzt werden. Komponente I wird nur von VoSchu 7 konstruiert, in diesem Text kann außerdem eine vollständige Orientierung bestimmt werden.

Sieben der acht Texte weisen keine vollständige Complication auf, alleine im Text von KiGa 10 kann eine Complication isoliert werden. Auch Komponente II wird nur einmal konstruiert (KiGa 10) und einmal nur ansatzweise, da die Suche nach dem Frosch früh abgebrochen wird (VoSchu 8).

Keiner der Texte weist einen Evaluationsabschnitt auf.

Eine Resolution ist in einem Text vorhanden, kann in vier Fällen nur als ansatzweise vorhanden gewertet werden, da sie nicht auf die Complication bezogen ist und ist in drei Texten nicht vorhanden.

(ii) deskriptiv-narrativer Stil

Eine Orientierung kann in drei der Texte in vollständiger, in drei in unvollständiger Form isoliert werden, jedoch konstruieren nur zwei Kinder Komponente I.

Der Abschnitt der Complication ist in allen Texten vollständig vorhanden, so auch Komponente II.

Eines der Kinder konstruiert einen Evaluationsabschnitt.

Auch eine Resolution ist in allen sechs Texten dieser Gruppe isolierbar.

(iii) narrativer Stil

Nur bei einem von sechs Probanden (VoSchu 1) ist keine vollständige Orientierung vorhanden. Complication und Komponente II werden von allen 6 Probanden konstruiert und auch die Resolution des Problems des geflohenen Frosches kann in allen Texten isoliert werden. Dass mehr Information in der Orientierung bereitgestellt wird, zeigt sich auch darin, dass vier von sechs Probanden Komponente I konstruieren. Zusätzlich kann bei zwei Kindern ein eigener Evaluationsabschnitt isoliert werden.

Durch Tabelle 4.7. wird erkennbar, dass Texte des deskriptiven Stils die Abschnitte O-C-R, also die Grundstruktur einer Erzählung, sowie die Komponenten I und II, welche

für sich ebenfalls Informationen über bestimmte Passagen der Geschichte darstellen, kaum oder nur ansatzweise erfüllt, aufweisen. Es zeigt sich auch, dass diese Kinder die Suche nach dem Frosch nicht durchgehend aufrecht halten oder das Ende der Geschichte in ihrem Text nicht in Form einer Resolution, die die Complication auflöst, konstruieren.

Zusammenfassend kann für den deskriptiv-narrativen Stil gesagt werden, dass die Orientierung als eigener Abschnitt einen höheren Stellenwert gewinnt und bei allen Kindern isoliert werden kann. Der Hauptteil der Handlung (Suche) wird von allen Kindern eindeutig konstruiert, was durch den Abschnitt der Complication und Komponente II ersichtlich ist. Außerdem schließen alle Kinder dieser Gruppe ihre Texte mit einer Resolution der Complication ab. Dass gewisse Orientierungsinformationen fehlen, wird durch das Fehlen von Komponente I in vier der sechs Texte angezeigt. Der narrative Stil unterscheidet sich in diesem Punkt von den anderen beiden Stilen dadurch, dass insgesamt mehr Information dargeboten wird, eine eindeutig erkennbare Makrostruktur mit einem eingebetteten Ziel-Plan isoliert werden kann und Erzähler kreativer werden, was das Ende der Geschichte angeht. Weiters werden auch mehr evaluative Teilsätze als in den anderen beiden Stilgruppen produziert. Dass Komponente I von zunehmend mehr Kindern, von Stil zu Stil, konstruiert wird und dies am häufigsten im narrativen Erzählstil der Fall ist, spricht für die hier vorgeschlagene Einteilung der Erzählkompetenz in drei Stile. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass die Darstellung der anfänglichen Ereignisse, Komponente I enthaltend, einen höheren Grad an ToM bei diesen Kindern bedeutet und dieser mit fortgeschritteneren Erzählleistungen einhergeht.

Interessant ist, dass die Zunahme an narrativen Zyklen, die letztlich auch zu Orientierung innerhalb eines Textes beiträgt und in weiterer Folge sich positiv auf die Kohärenz des Textes auswirkt, nach den Berechnungen der Varianzanalyse signifikant ist zwischen deskriptivem und deskriptiv - narrativem und narrativem Erzählstil. Kinder des narrativen Stils produzieren zwar nicht signifikant mehr narrative Zyklen als Kinder des deskriptiv - narrativen Stils, es zeigt sich jedoch ein leichter Trend in diese Richtung.

Multiple Comparisons						
nZ						
Tukey HSD						
(I) erzählstil	(J) erzählstil				95% Confidence Interval	
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
DESK	DN	-1,7083*	,48497	,007	-2,9524	-,4642
	NARR	-2,8750*	,48497	,000	-4,1191	-1,6309
DN	DESK	1,7083*	,48497	,007	,4642	2,9524
	NARR	-1,1667	,51845	,091	-2,4967	,1633
NARR	DESK	2,8750*	,48497	,000	1,6309	4,1191
	DN	1,1667	,51845	,091	-,1633	2,4967
Based on observed means.						
The error term is Mean Square(Error) = ,806.						
*. The mean difference is significant at the ,05 level.						

Auch nach dieser Aufstellung zeigt sich, dass die Einteilung der Texte in drei Erzählstile sinnvoll ist, da sich unterschiedliche Profile erstellen lassen.

4.3.4. Evaluationen

In Tabelle 4.8. wird angegeben, wie viele evaluative Teilsätze jedes Kind in jedem Stil und jeder Altersgruppe produziert. Die Zahlen unter den Kindern zeigen an, wie viele evaluative Teilsätze jedes Kind produziert hat. Schließlich wird angegeben, wie viele TS in jeder Altersgruppe insgesamt durchschnittlich je Erzählstil produziert wurden.

deskriptiver Stil							
Kindergarten					Volksschule		
K 1	K 3	K 5	K 8	K 10	K 5	K 7	K 8
0	2	3	8	1	2	1	3
Durchschnitt: 2,8					Durchschnitt: 2		
Durchschnitt Stil: 2,8							
deskriptiv-narrativer Stil							
Kindergarten			Volksschule				
K 4	K 6	K 9	K 4	K 6	K 9		
7	2	9	11	3	8		
Durchschnitt: 6			Durchschnitt: 7,3				
Durchschnitt Stil: 6,6							
narrativer Stil							
Kindergarten		Volksschule					
K 2	K 7	K 1	K 2	K 3	K 10		
6	7	4	8	6	15		
Durchschnitt: 6,5		Durchschnitt: 8,3					
Durchschnitt Stil: 7,6							

Tabelle 4.8. Evaluationen, Vergleich der Erzählstile.

Die Aufstellung in Tabelle 4.8. zeigt, dass die Gesamtzahl an evaluativen Teilsätzen pro Stil stetig zunimmt, von durchschnittlich 2,8 in den Texten des deskriptiven Stils zu 6,6 in der Gruppe des deskriptiv-narrativen Stils und schließlich durchschnittlich 7,6 evaluative TS in den Texten des narrativen Stils. Dabei fällt auf, dass die Volksschulkinder, mit Ausnahme des deskriptiven Stils, im Durchschnitt mehr evaluative TS produzieren als die Kindergartenkinder.

Es ist weiters aus Tabelle 4.8. ersichtlich, dass die deskriptiven und narrativen Texte homogenere Gruppen ergeben, als die Texte der deskriptiv-narrativen Gruppe. In der ersten Gruppe sind kaum evaluative TS zu finden, mit Ausnahme von KiGa 8. In der Gruppe des narrativen Stils stellen die Kinder VoSchu 1 und VoSchu 10 eine Ausnahme dar, indem sie die niedrigste bzw. höchste Anzahl an evaluativen TS aufweisen; die anderen Texte weisen eine sehr ähnliche Anzahl an solchen TS auf (6, 7, 8, 6). Die mittlere Gruppe ähnelt, was die Gesamtzahl der evaluativen TS betrifft, der Gruppe der narrativen Texte, ist jedoch sehr inhomogen (7, 2, 9, 11, 3, 8). Dadurch wird der Übergang von deskriptiver zu narrativer Kompetenz schön angezeigt.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen, dass der Anstieg evaluativer TS von deskriptivem zu deskriptiv - narrativem Stil zwar nicht signifikant ist, aber einen Trend ergibt. Kinder des narrativen Stils produzieren signifikant mehr evaluative TS als Kinder des deskriptiven Erzählstils. Dies trifft jedoch nicht auf die Differenz zwischen deskriptiv - narrativem und narrativem Erzählstil zu³⁰.

Multiple Comparisons						
EVAS						
Tukey HSD						
(I) erzählstil	(J) erzählstil				95% Confidence Interval	
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
DESK	DN	-4,1667	1,74099	,070	-8,6329	,2996
	NARR	-5,1667*	1,74099	,022	-9,6329	-,7004
DN	DESK	4,1667	1,74099	,070	-,2996	8,6329
	NARR	-1,0000	1,86120	,854	-5,7746	3,7746
NARR	DESK	5,1667*	1,74099	,022	,7004	9,6329
	DN	1,0000	1,86120	,854	-3,7746	5,7746
Based on observed means.						
The error term is Mean Square(Error) = 10,392.						
*. The mean difference is significant at the ,05 level.						

Es sprechen also auch diese Ergebnisse für eine Einteilung der Erzählleistungen in drei unterschiedliche Erzählstile.

4.4. Geschlechterunterschied

Der Vollständigkeit halber wollen wir unter diesem Punkt kurz einen möglichen Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Probanden besprechen. Da dies kein Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit ist und, nach der Studie von Peterson und McCabe (1983) kein großer Unterschied zu erwarten ist, wird dieser Punkt kurz gehalten. Die Autoren drücken dies, auf Maccoby und Jacklin (1974) Bezug nehmend, folgendermaßen aus: "We were struck by the overwhelming lack of sex differences to be found in narration." (Peterson und MacCabe, 1983: 195). Gleichzeitig stellen Peterson und McCabe (1983) fest, dass, wenn es Unterschiede gibt, "[...] girls are superior to boys in linguistic ability."

30 Zwischen Alter und Anzahl der evaluativen TS gibt es, die gesamte Stichprobe betreffend, keinen signifikanten Zusammenhang.

Es ist zu allererst festzustellen, dass immer gleich viele weibliche und männliche Probanden pro Stilgruppe vorhanden sind. Das heißt, jeweils vier Mädchen und Buben im *deskriptiven* Stil, jeweils drei in den Stilen *deskriptiv-narrativ* und *narrativ*.

	deskriptiver Stil		deskriptiv-narrativer Stil		narrativer Stil	
	w	m	w	m	w	m
ø TS/Text	27	31,25	44,3	43	42	42,3
ø W/TS	5,3	4,9	6,1	6,4	6,2	6,6
ø W/Text	145	158	272	278	256,6	276,6
Kinder	4	4	3	3	3	3

Tabelle 4.9. Textlänge nach Stil und Geschlecht.

Tabelle 4.9. zeigt, dass die Buben durchschnittlich mehr Teilsätze pro Text und mehr Wörter pro Text äußern, dafür aber, wobei diese Differenz kaum nennenswert ist, etwas kürzere TS produzieren. Diese Unterschiede sind jedoch statistisch nicht signifikant³¹.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: wprotext

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	806,450 ^a	1	806,450	,157	,696	,009
Intercept	996811,250	1	996811,250	194,383	,000	,915
gender	806,450	1	806,450	,157	,696	,009
Error	92305,300	18	5128,072			
Total	1,090E6	20				
Corrected Total	93111,750	19				

a. R Squared = ,009 (Adjusted R Squared = -,046)

	deskriptiver Stil		deskriptiv-narrativer Stil		narrativer Stil	
	w	m	w	m	w	m
ZVE ³²	0 0 1 2	0 0 1 1	3 3 5	2 5 4	3 5 3	5 6 5
Z 2 ³³	0 0 0 [1]	0 0 1 0	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
Z 1	0 0 0 0	0 0 0 0	[1] 1 1	0 1 1	1 1 [1]	1 [1] 1
Ziel-Plan	0 0 0 [1]	0 0 [1] 0	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 [1]

Tabelle 4.10. Ziel-Plan nach Stil und Geschlecht.

31 Berechnet durch einfaktorielle Varianzanalyse mit Geschlecht als unabhängiger Variable. Hier nur für die abhängige Variable Wörter pro Text angegeben.

32 Die Ziffern geben die Anzahl der ZVE-Einheiten je eines Kinder wieder.

33 In diesem Fall steht "0" für nicht vorhanden, "[1]" für geändert oder aufgegeben und "1" für vorhanden.

Aus Tabelle 4.10. ist erkennbar, dass, den deskriptiven Stil betreffend, keine nennenswerten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Probanden erkennbar sind. Dies gilt auch für den deskriptiv-narrativen Stil. Was den narrativen Stil angeht, so sieht es aus, als ob Buben deutlich mehr ZVE-Einheiten konstruieren würden als Mädchen. Ansonsten sind jedoch keine nennenswerten Differenzen sichtbar. Der Unterschied zwischen Mädchen und Buben, die Anzahl an ZVE-Einheiten betreffend, ist jedoch statistisch nicht signifikant.

	deskriptiver Stil		deskriptiv-narrativer Stil		narrativer Stil	
	w	m	w	m	w	m
Orientation ³⁴	0 [1] 1 1	[1] 0 [1] [1]	1 1 1	[1] [1] [1]	1 1 1	1 [1] 1
Complication	[1] [1] [1] [1]	[1] [1] 1 [1]	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
Evaluation	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0	1 0 0	1 0 0	0 0 1
Resolution	0 [1] 0 1	[1] [1] 0 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
K I	0 0 1 0	0 0 0 0	1 1 0	0 1 0	0 0 1	1 1 1
K II	0 0 0 [1]	0 0 1 0	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
n. Zyklen	1 1 1 1	1 1 1 2	4 3 2	3 3 2	3 4 5	4 2 6
ø n. Zyklen	1	1,2	3	2,6	4	4

Tabelle 4.11. Makrostruktur nach Stil und Geschlecht.

Aus Tabelle 4.11. ist ersichtlich, dass sich Mädchen im deskriptiv-narrativen und narrativen Stil, vor allem in ersterem, stärker auf die Orientierung konzentrieren. Dies zeigt sich durch den Abschnitt der Orientierung und Komponente I. Ansonsten sind hier jedoch keine Differenzen feststellbar. Auch die Anzahl narrativer Zyklen zeigt keine nennenswerten Differenzen.

	deskriptiver Stil		deskriptiv-narrativer Stil		narrativer Stil	
	w	m	w	m	w	m
Anzahl eval. TS ³⁵	0 3 1 3	2 8 1 2	2 9 8	7 11 3	7 8 6	6 4 15
ø Anzahl eval. TS	1,7	3,2	6,3	7	7	8,3

Tabelle 4.12. Evaluationen nach Stil und Geschlecht.

Tabelle 4.12. zeigt, dass Buben in jedem Stil im Durchschnitt mehr evaluative Teilsätze produzieren als Mädchen. Dies ist besonders im deskriptiven und narrativen Stil erkennbar.

³⁴ Hier steht "0" für nicht vorhanden, "[1]" für ansatzweise vorhanden und "1" für vorhanden.

³⁵ Die Ziffern sprechen für die Anzahl evaluativer TS je eines Kindes.

Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt jedoch, dass diese Unterschiede statistisch nicht signifikant sind.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:EVAS

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	7,200 ^a	1	7,200	,468	,503	,025
Intercept	561,800	1	561,800	36,507	,000	,670
gender	7,200	1	7,200	,468	,503	,025
Error	277,000	18	15,389			
Total	846,000	20				
Corrected Total	284,200	19				

a. R Squared = ,025 (Adjusted R Squared = -,029)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, wie bereits erwähnt wurde, jeweils gleich viele Mädchen und Buben in jedem Erzählstil vertreten sind.

Tabelle 4.9. zeigt, dass Buben mehr Teilsätze und Wörter pro Text aber kürzere TS produzieren. Wie aus Tabelle 4.10. erkennbar ist, produzieren Buben im narrativen Stil deutlich mehr ZVE-Einheiten als Mädchen. Was die Makrostruktur betrifft, so zeigt Tabelle 4.11., dass sich Mädchen stärker auf die Orientierung konzentrieren als Buben. Der Vergleich der Anzahl evaluativer TS zeigt, siehe Tabelle 4.12., dass Buben in jedem Stil den Mädchen überlegen sind.

Wir haben jedoch auch gesehen, dass keine der berechenbaren Differenzen statistisch signifikant sind.

4.5. Zusammenfassung

Die Abstufung der Texte, die durch die Einteilung in Erzählstile erfolgt, spiegelt einerseits wider, wie Kinder einen auf der Oberfläche kohärenten Text konstruieren, in den ein gezieltes Vorgehen und auf ein Ziel orientiertes Handeln eingebettet ist. Diese Abstufung zeigt, wie bestimmte Ereignisse, die auf die Handlung bezogen sind in Form narrativer Zyklen dargestellt werden - Zyklen tragen auch zur Orientierung innerhalb des Textes bei; wie Ereignisse temporal und kausal zueinander in Beziehung gesetzt und durch evaluative Teilsätze bestimmte Stellen hervorgehoben werden bzw. gezeigt wird, in wie weit die Fähigkeit dieser Kinder, sich in die Charaktere ihrer Geschichten

hineinzuversetzen, vorhanden ist.

Andererseits spiegelt diese Einteilung wider, wie durch die einzelnen Vorgehensweisen dem Rezipienten weniger Interpretation und Inferenzen abverlangt werden, um der Handlung eines Textes folgen zu können und wie Kinder Texte konstruieren, die, im Sinne der Akzeptabilität, bei ihrem Publikum größtmögliche Annahme bewirken. Alle drei Stile sind in beiden Altersgruppen vertreten und beide Gruppen sind in mehreren Aspekten (Kriterien für Stile) vergleichbar. Dennoch erzählen einerseits mehr Kindergartenkinder als Volksschulkinder in deskriptivem Stil und mehr Volksschul- als Kindergartenkinder in narrativem Stil. Andererseits ist auch innerhalb der Gruppen feststellbar, dass die Volksschulkinder insgesamt etwas besser sind als die Kindergartenkinder.

Der Vergleich der beiden Probandengruppen nach Geschlecht ergibt keine relevanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Probanden³⁶.

36 Professor Dressler hat darauf aufmerksam gemacht, dass Wodak (1981) feststellte, dass Frauen eher erzählen, Männer eher berichten. Dieser Unterschied halte sich auch bei nicht-therapierten Aphasikern (Dressler et al., 1984). Die Ergebnisse unserer Arbeit, möglicherweise auch frühere vergleichbare Arbeiten wie von Peterson und McCabe (1983), könnten darauf hindeuten, dass dieser Unterschied zwischen Frauen und Männern sich bei fünf- bzw. siebenjährigen Mädchen und Buben noch nicht manifestiert hat.

Kapitel V Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, narrative Kompetenz bei sprachlich typisch entwickelnden Kindern aus psycholinguistischer Sicht zu untersuchen.

Wir haben zu diesem Zweck verschiedene Ansätze besprochen und die uns zur Verfügung stehenden Daten untersucht.

Wir werden nun in diesem letzten Kapitel zu Beginn die empirische Arbeit besprechen (5.1.) und welche Ergebnisse davon mit der Literatur über Texterwerb vergleichbar sind bzw. sich unterscheiden.

Wird werden in einem zweiten Abschnitt (5.2.) die Einteilung der Texte in Erzählstile nach narrativen Kompetenzen besprechen.

Schließlich werden wir im dritten Teil dieses Kapitels (5.3.) besprechen, was in Zukunft bei einer solchen Studie besser gemacht werden kann.

5.1. Diskussion der Empirischen Arbeit

Es wurde eine umfassende Analyse von 20 Texten durchgeführt, die mittels einer Bildergeschichte in zwei Altersgruppen elizitiert wurden.

Im ersten Schritt haben wir die Verwendung evaluativer Mittel untersucht. Wie in Punkt 3.2.1. ausgeführt wurde, zeigt sich, dass die Kinder beider Altersgruppen sich vor allem auf Evaluationen von Affekt und Emotionen der Protagonisten bzw. deren visuelle Wahrnehmung konzentrieren. Dabei wurde beobachtet, dass Kinder mit steigendem Alter im Evaluieren differenzierter vorgehen, dies jedoch aufgrund der kleinen Datenmenge nur ein vorsichtiger Schluss sein kann. Es zeigen jedoch die Ergebnisse in 4.3.4., dass es einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Anzahl evaluativer TS und Erzählstilen gibt.

Wir ziehen aus dem Vergleich unserer Ergebnisse mit denen anderer Studien folgenden Schluss. Sowohl Fünf- als auch Siebenjährige sind dazu in der Lage, Charakteren in ihren Texten mentale Zustände zuzuschreiben und evaluative Mittel unterschiedlicher Kategorien anzuwenden und dass dies für die Annahme spricht, dass bereits fünfjährige Kinder ToM beim Erzählen anwenden.

Eine den Kindern vertrautere Umgebung in der Testsituation und das Erzählen von eigenen Erlebnissen als Aufgabe könnten sich positiv auf die Leistung vor allem der jüngeren Kinder auswirken. Der Eindruck, dass weniger schüchterne Kinder eher Texte produzierten, die als *deskriptiv-narrativ* und *narrativ* gewertet wurden als schüchterne

Kinder³⁷, und Studien von Nicolopoulou et al. (1999) sprechen jedenfalls für diese Annahme.

Im zweiten Schritt unserer Analyse widmeten wir uns der Analyse der Texte nach planerischen Fähigkeiten der Kinder. Dabei konnte festgestellt werden, dass das Erstellen und Aufrechterhalten eines Ziel-Plans mit einer hierarchischen Ordnung von Ziel-Ebenen den Volksschulkindern leichter fällt als den jüngeren Probanden, dieses Vorgehen jedoch auch bei letzteren bereits vorhanden ist. Wie Punkt 4.3.2. zeigt, gibt es einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen Erzählstil und der Zunahme der Ziel - Versuch - Ergebnis - Einheiten. In diesem Fall produzieren Kinder des narrativen und deskriptiv-narrativen Stils signifikant mehr ZVE-Einheiten als Kinder des deskriptiven Stils. Eine vergleichbare Analyse ist uns nicht bekannt und stellt sich als sinnvoll heraus, da so gezeigt werden kann, dass es einen signifikanten Unterschied in den planerischen Fähigkeiten der Kinder je nach Erzählstil gibt.

Der dritte Schritt befasste sich mit der Makrostruktur der Texte. Auch hier konnte ein unterschiedliches Vorgehen der beiden Altersgruppen beobachtet werden. Es konnte gezeigt werden, dass Volksschulkinder in verschiedener Hinsicht informativer werden als es Kindergartenkinder sind. Dies zeigt sich darin, dass die Aufgaben einzelner Abschnitte der Makrostruktur besser erfüllt werden und öfter eine Makrostruktur bestehend aus O-C-R nach Labov und Waletzky (1967) konstruiert wird. Dasselbe trifft auf die Komponenten I (feststellen, dass der Frosch nicht mehr da ist), II (Versuche, den Frosch zu finden) und III (der Frosch wird gefunden und mit nach Hause genommen)³⁸ nach Berman und Slobin (1994) zu, wobei hierzu noch erwähnt werden muss, dass das häufigere Konstruieren von Komponente I für einen höheren Grad an ToM dieser Kinder spricht. Der dritte Analyseschritt zeigt weiters, dass Volksschulkinder mehr narrative Zyklen produzieren als Kindergartenkinder (wobei dieser Unterschied auf die gesamte Stichprobe nicht signifikant ist) und ein größerer Anteil davon von höherem Rang ist als bei den Kindergartenkindern. Dies spricht ebenfalls dafür, dass die älteren Probanden fortgeschrittenere Fähigkeiten besitzen, kohärente Texte zu produzieren. Auch bei diesem Punkt fällt der Vergleich mit Ergebnissen anderer Studien schwer, wie in 3.2.3. Über Makrostruktur und Handlung, besprochen wurde. Parallelen zu unseren Ergebnisse finden sich, die Makrostruktur nach Labov und Waletzky (1967) betreffend, in den Arbeiten von Kern (1977) und Peterson und McCabe (1983). Bezüglich der

37 Siehe Reynolds und Evans (2009: 364, 366, 372).

38 Siehe 3.1.3. Makrostruktur (S. 61).

Konstruktion der Handlungskomponenten gibt es Trends in unserer Arbeit, die mit Ergebnissen aus Berman und Slobin (1994) vergleichbar sind.

Unseres Erachtens ist es in dieser Arbeit gelungen, eine nützliche und sinnvolle Kombination von Analyseschritten zu schaffen, die die Entwicklung narrativer Kompetenzen aufzeigen und beschreiben kann. Wir sind auch der Auffassung, dass diese Kombination durch andere Konzepte sinnvoll erweitert werden kann, um zu einem vollständigeren Bild der Mechanismen des Texterwerbes zu gelangen (s. 5.3. Ausblick).

5.2. Diskussion der Einteilung in Erzählstile

Ausgehend von den Ergebnissen in Kapitel III haben wir in Kapitel IV drei Profile charakterisiert, die einerseits Entwicklungsetappen im Erwerb der Produktion narrativer Texte abgrenzen und beschreiben sollen und andererseits aufzuzeigen versuchen, was diese Etappen ausmacht und welche Fähigkeiten ihnen zugrunde liegen. Nicht zuletzt soll dadurch auch erklärt werden, wie die Akzeptabilität des Rezipienten von Texten unterschiedlicher Erzählstile beeinflusst wird.

Unseres Erachtens zeigen die Ergebnisse aus Kapitel IV, dass wir eine sinnvolle Einteilung vorgenommen haben und jeder Erzählstil ein eigenes Verhalten widerspiegelt. Wir konnten zeigen, dass einige Unterschiede zwischen den einzelnen Erzählstilen statistisch signifikant sind (Zusammenhang der Wortzahl, Anzahl der ZVE-Einheiten, Anzahl der evaluativen Teilsätze und der narrativen Zyklen, s. 4.3.1., 4.3.2. und 4.3.3. und 4.3.4.).

Es konnte weiters gezeigt werden, dass zwischen Mädchen und Buben keine nennenswerten Differenzen in der Leistung vorhanden sind. Dies mag einerseits an der geringen Datenmenge liegen, andererseits könnte es bedeuten, dass der Unterschied, dass Frauen eher erzählen, Männer eher berichten (Wodak, 1981), sich bei fünf- und siebenjährigen Mädchen und Buben noch nicht manifestiert hat.

5.3. Ausblick

Eine Analyse, wie sie in Kapitel IV angewandt wurde, würde sicherlich interessantere Ergebnisse bringen, wenn man sie um Themen wie Referenz - Koreferenz (Bamberg, 1987), die Konstruktion räumlicher Szenen und Tempus (Bamberg, 1994) und eine Analyse nach *syntactic dependency*, wie Peterson und McCabe (1983) sie durchgeführt

haben, erweitern würde.

Es hätte den Rahmen einer Diplomarbeit gesprengt, wenn viel mehr Probanden untersucht worden wären, um eher zu statistisch signifikanten Aussagen zu kommen.

Wir hoffen, mit dieser Arbeit für die Forschung über Texterwerb und Kindersprache einen nützlichen Beitrag geleistet zu haben.

Also dann...



VI Bibliographie

- Astington, Janet Wilde und Jenkins, Jennifer M.** (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory- of - Mind Development. *Development Psychology*, Vol. 35., 5, 1311 - 1320.
- Bamberg, Michael.** (1987). The acquisition of narratives: learning to use language. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, Michael.** (1991). Narrative activity as perspective taking: The role of emotions, negations, and voice in the construction of the story realm. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 5, 275-290.
- Bamberg, Michael und Damrad-Frye, Robin.** (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 3. 689- 710.
- Bamberg, Michael.** (1994). Moving through time in German. In: Berman, Ruth A. & Dan I. Slobin (Eds.). *Relating Events in Narratives: a crosslinguistic developmental study*. IIB, 190 - 211. Hillsdale: Erlbaum.
- Bamberg, Michael und Reilly, Judy.** (1996). Emotion, narrative, and affect: How children discover the relationship between what to say and how to say it In D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo. (Eds.), *Social interaction, social context, and language* (pp. 329 - 341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bamberg, Michael.** (1997). Positioning between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1 - 4), 335 - 342.
- Bartsch, Karen und Wellman, Henry M.** (1995): Children talk about the mind. University Press, Oxford.
- Berman, Ruth A., Slobin, Dan I., Bamberg, Michael., Dormi, Esther., Marchman, Virginia., Neeman Y., Renner, T. und Sebastian E.** (1986). Coding Manual: Temporality in Discourse. University of California, Berkeley: Cognitive Science Institute.
- Berman, Ruth A. und Slobin, Dan I.** (1994). Relating Events in Narratives: a crosslinguistic developmental study. Hillsdale: Erlbaum.
- Bokus, Barbara.** (1996) Narrative space structuring at the preschool age (Findings on monologic and dialogic discourse. In C.E. Johnson & J.H.V. Gilbert (eds.), *Children's Language*, vol. 9. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 197-207.

- Bokus**, Barbara. (2004). Inter-mind phenomena in child narrative discourse. *Pragmatics*, 14, 4, 391-408.
- Bolonyai**, Agnes und Kohn, Mary. (2008). "Oh my Gosh!": Evaluation and voicing in narratives from a cross-linguistic perspective. *A Supplement to the Proceedings of the 32nd Boston University Conference on Language Development*. Harvey Chan, Enkeleida Kapia, Heather Jacob (Eds.).
<http://www.bu.edu/linguistics/BUCLD/supp32.html>.
- Bretherton** Inge und Beeghly, Marjorie. (1981). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Bruner**, Jerome. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brüner**, Gisela. (2009). Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 61 - 75.
- Call**, Josep und Tomasello, Michael. (1999). A nonverbal false belief task: The performance of children and great apes. *Child Development*, 70, 381-395.
- Custer**, Wendy. L. (1996). A comparison of young children's understanding of contradictory representations in pretense, memory and belief. *Child Development*, 67, 678 - 688.
- de Beaugrande**, Robert - Alain und Wolfgang U. Dressler. (1981). Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- de Villiers**, Jill G. (1995). Steps in the mastery of sentence complements. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Indianapolis, IN.
- Dressler**, Wolfgang U. und Ruth Wodak (1984). Normale und Abweichende Texte. Studien zur Bestimmung und Abgrenzung von Textstörungen. Hamburg: Buske.
- Dressler**, Wolfgang U. (2004). Textlinguistik mit und ohne Kontext: Diskurs vs. Text. In: Oswald Panagl und Ruth Wodak (2004). *Text und Kontext. Theorienmodelle und methodische Verfahren im transdisziplinären Vergleich*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 11-22.
- Eaton**, Judy H., Collis, Gly M. und Lewis, Vicky A. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699 - 720. Cambridge University Press.

- Ehlich**, Konrad und Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen(HIAT). In: *Linguistische Berichte*, 45, 21-41.
- Freeman**, Norman H., Lewis, C. und Doherty, M. J. (1991). Preschoolers' grasp of a desire for knowledge in false-belief prediction: Practical intelligence and verbal report. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 1, 139-157.
- Gale**, Elaine., de Villiers, Peter., de Villiers, Jill. und Pyers, Jenny. (1996). Language and theory of mind in oral deaf children. In A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes, und A. Zukowski (Eds.). *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, pp. 213-224). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gwyn**, Richard. (2000). "Really Unreal": Narrative Evaluation and the Objectification of Experience. *Narrative Inquiry*, Vol. 10, No. 2, 313 - 340.
- Hudson**, Judith A. und Lauren R. Shapiro (1991). From kowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe, & C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 89-136.
- Kemper**, Susan. (1984) "The Development of Narrative Skills: Explanations and Entertainments." In Stan A. Kuczaj, II (ed.), *Discourse Development: Progress in Cognitive Research*, S. 99–124. New York: Springer-Verlag.
- Kernan**, Keith T. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. In: S. Erwin Tripp & C. Mitchell - Kernan (eds.). *Child discourse*. New York: Academic Press. S. 9 -102.
- Kieler-Turska**, Maria. (1999). The inner lanscape of characters in stories told by children. *Psychology of Language and Communication*, Vol. 3, No. 2, 49 - 56.
- Labov**, William und Waletzky, Joshua. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In J. Helms (ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press. 12 - 44.
- Labov**, William. (1972). *Language in the inner City: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov**, William. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 395–415.
- Lohmann**, Heidemarie und Tomasello, Michael. (2003). The role of Language in the Development of False Belief Understanding: A Training Study. *Child Development*, 74, 4, 1130 - 1144.

- Maccoby, E. Eleanor und Jacklin, N. Carol** (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- MacWhinney, Brian**. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, Mercer**. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Nicolopoulou, Angeliki und Richner, Elizabeth S.** (1999) From actors to characters to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Poster presented at the 1999 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Albuquerque (April 15-18, 1999), NM.
- Perner, Joseph und Lang, Brigitte**. (1999): Development of theory of mind and executive control. *Trends Cognitive Science*, 3, 337–344.
- Peterson, Carole und McCabe, Allyssa**. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Plaut, David C und Karmiloff - Smith, Annette**. (1993). Representational development and theory-of-mind computations. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 70 - 71.
- Polanyi, Livia**. (1979). So what's the Point? *Semiotica*, 25, -3/4.
- Povinelli, Daniel J. und de Blois, Sandra**. (1992). Young children's (Homo sapiens) understanding of knowledge formation in themselves and others. *Journal of Comparative Psychology*, 106, 228-238.
- Premack, David und Woodruff, Guy**. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515 - 526.
- Ravid, Dorit und Berman, Ruth**. (2006). Information Density in the Development of Spoken and Written Narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, Vol. 41 (2), 117 - 149.
- Reilly, Judy S., Bates, Elizabeth und Marchman, Virginia**. (1998). Narrative Discourse in Children with Early Focal Brain Injury. *Brain and Language*, Vol. 61, 335 - 375.
- Reilly, Judy S., Losh, Molly., Bellugi, Ursula und Wulfeck, Beverly**. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in Children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams Syndrome. *Brain and Language*, 88, 229 - 247.
- Reynolds, Kailey Pearl und Evans, Mary Ann**. (2009). Narrative performance and parental scaffolding of shy and nonshy children. *Applied Psycholinguistics*, 30, 363 - 384.
- Selting, Margret., Auer, Peter., Barden, Pirgit., Bergman, Jörg., Couper-Kuhlen,**

Elizabeth., Günthner, Susanne., Meier, Christoph., Quasthoff, Uta., Schlobinski, Peter und Uhmann, Susanne. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 173, 91 - 122.

- Sodian**, Beate und Susanne Kristen. (2010). Theory of Mind. In: Britt M. Glatzeder, Vinod Goel, Albrecht von Müller (eds.) *Towards a Theory of Thinking. Bliduing Blocks for a Conceptual Framework*. Parmenides Book Series *On Thinking*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. 189 - 201.
- Stein**, Nancy L. und Glenn, Christine G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary schoolchildren. In Roy O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse comprehension: Vol. 2: Advances in discourse processes*, 53 - 120. Norwood, NJ: Ablex.
- Stein**, Nancy L. and Albro, Elizabeth R. (1997) Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In M. Bamberg (ed.), *Narrative development: Six approaches*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 5-44.
- Streit Olness**, Gloria., Matteson, Samuel E. und Stewart Craig T. (2010). "Let me tell you the point": How speakers with aphasia assign prominence to information in narratives. *Aphasiology*, 24, (6-8), 679-708.
- Strömqvist**, Sven und Verhoeven, Ludo. (Eds.) (2004). *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Szuman** Stefan. (1968) (Ed). *O rozwoju języka i myślenia dziecka [On the development of child language and thought]*. Warszawa: PWN.
- Tomaseello**, Michael. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trabasso**, Tom und Nickels, Margret. (1992). The developement of goal plans of action in the narration of picture stories. *Discourse Processes*, 15, 249 - 275.
- Trabasso**, Tom., Stein, Nancy L., Rodkin, Philip C., Munger, Margaret Park und Baughn, Camille R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognotive Deleopment*, Vol. 7, 2, 133 - 170.
- Trabasso**, Tom und Rodkin, Philip, C. (1994). Knowledge of Goal/Plans: A conceptual basis for narrating "Frog, where are you?". Chapter IIB in: Berman, Ruth, A.; Slobin, Dan, I. (1994). *Relating events in Narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Erlbaum. S. 85-106.
- Veneziano**, Edy und Hudelot, Christian. (2009): Explaining events in narratives: The impact of scaffolding in 4 to 12 year old children. *Psychology of Language*

and Communication, Vol. 13, No. 1, 3 - 20.

Wimmer, Heinz und Perner, Josef. (1983): Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.

Wodak, Ruth. (1981). Das Wort in der Gruppe. Linguistische Studien zur therapeutischen Kommunikation. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften: Wien.

Yuill, Nicola und Oakhill, Jane. (1991). Using cohesive devices in narrative discourse. In: Nicola, Yuill & Jane Oakhill (eds). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge : CUP, 153 - 176.

VII Anhang

- A) Lebenslauf
- B) Abstract
- C) Kodierung
- D) Transliterationen der 6 besprochenen Texte nach Erzählstil
- E) Frog Story³⁹

A. Lebenslauf

Name: Volker GADERMAIER

Geburtsdatum und Ort: 03. August 1986, Wien

E-Mail: volker_gadermaier@hotmail.com

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: Verheiratet

Schulbildung:

- | | |
|--------------|---|
| 1993 - 1997: | Volksschule Guntramsdorf |
| 1997 - 2003: | Realgymnasium Baden Frauengasse |
| 2003 - 2004: | Colegio Privado Lord Byron Arequipa, Perú |
| 2004 - 2005: | Realgymnasium Baden Frauengasse |

Universität:

- | | |
|----------|---|
| SS 2006: | Studium der allgemeinen Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt auf Psycho-, Patho- und Neurolinguistik. |
|----------|---|

Tagungen:

- | | |
|----------------|---|
| Juli 2008: | Teilnahme an der Tagung: 'Computer - Based Intervention And Diagnostic Procedures - Applications For Language - Impaired Persons'. |
| Dezember 2008: | Vortrag über Verarbeitung von Verben im Online- und Offlinetest. 36. Österreichische Linguistiktagung. |

³⁹ Hier werden aus Platzgründen nur einige der 24 Bilder angeführt, die für die Handlung u.E. besonders relevant sind.

Praktika:

- Juli 2008: Zweiwöchiges Neurolinguistisches und Neuropsychologisches Prktikum im Neurologischen Zentrum Rosenhügel, KH Hietzing, 1. Neurologische Abteilung im Ausmaß von 80 Stunden.
- Februar 2009: Zweiwöchige Hospitation in der Logopädischen Ambulanz im Neurologischen Zentrum Rosenhügel, KH Hietzing, 1. Neurologische Abteilung im Ausmaß von 80 Stunden.
- SS 2007 Neuro- und Patholinguistisches Praktikum im Ausmaß von und 3 Semesterwochenstunden im Rahmen der
- WS 2008/2009 Lehrveranstaltungen Neurolinguistisches Praktikum und Patholinguistisches Praktikum an der Universität Wien bei Mag. Heinz Karl Stark.

Projektmitarbeit:

Österreichische Akademie der Wissenschaften:

Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung:

Abteilung für Neuropsycholinguistik:

- Oktober bis Transliteration von Sprachdaten sowie Analyse erhobener
Dezember 2008: Daten aus dem Wortsemantikprojekt der Kommission bei Dr. Jacqueline Stark.
- April 2009 Durchführung und Transliteration von Testsitzungen mit
bis Mai 2010: gesunden Probanden im Rahmen des Projektes zur Normierung der ELA® - Fotoserien bei Dr. Jacqueline Stark.

Abteilung für Kindersprache:

- März Datenerhebung mit dem Lotto Game Test (Nachttest) zum
und April 2009: Pluralerwerb mit vierjährigen Kindern bei Dr. Sabine Laaha.

Fremdsprachen:

- Englisch: In Wort und Schrift
- Spanisch: In Wort und Schrift
- Französisch: Grundkenntnisse

B. Abstract

Es wird eine psycholinguistische und textlinguistische Analyse von 20 Texten, die durch eine Bildergeschichte von je 10 sprachlich unauffälligen Kindergarten- und Volksschulkindern elizitiert wurden, durchgeführt.

Nach einer Analyse der Texte nach verschiedenen Kriterien wird eine Einteilung in Erzählstile vorgenommen, welche Entwicklungsetappen von deskriptiver zu narrativer Textproduktion abbildet.

Die Ergebnisse zeigen, dass in diesen Altersgruppen ein Übergang von deskriptiven über deskriptiv-narrative zu narrativen Leistungen durchgemacht wird.

C. Kodierung

In runden Klammern steht, was vermutlich gesagt wurde. Das heißt, der Transkribent verschriftlicht hier, was er zu hören glaubt.

Leere runde Klammern zeigen an, dass etwas unverständlich ist. Dabei wird versucht, die Länge des Raumes in den Klammern mit der Länge der gesprochenen Passage gleichzusetzen.

Punkte innerhalb eines Teilsatzes zeigen Pausen an. Je länger die Pause, desto mehr Punkte. Punkte am Ende eines Teilsatzes zeigen schlicht dessen Ende an. Zur übrigen Interpunktion ist zu sagen, dass Ausrufezeichen und Fragezeichen am Ende eines Teilsatzes ihrer herkömmlichen Funktion nachkommen. Beistriche zeigen Repetitionen an.

Die Verschmelzung zweier Wörter wird durch '=' verschriftlicht. Wie in "hat der Hund=n Kopf im Glas" wobei "Hund=n Kopf" *Hund den Kopf* bedeutet.

Onomatopoetika oder lautnachahmende Ausdrücke werden innerhalb doppelter runder Klammern notiert.

Die direkte Rede eines Protagonisten wird in Anführungszeichen wiedergegeben.

Selbstkorrekturen werden durch / transkribiert.

Bindestriche zeigen Wortabbrüche, "..." am Ende eines Teilsatzes Satzabbrüche an.

Ausrufezeichen stehen für Betonung.

Doppelpunkte nach Vokalen stehen für Dehnung.

Innerhalb eckiger Klammern wird paraverbales Verhalten transkribiert.

Symbol	Bedeutung	Beispiel
(geht)	Vermutung	(Und dann) schaut er nach da hinten. (KiGa 1, TS 20)
()	Unverständlich	Dann schaut die () durchs Fenster raus (KiGa 6, TS 12)
...	Pausen	Dort sitzen auch noch .. sechs Frösche daneben. (KiGa 9, TS 42)
., !, ?	herkömmliche Funktion am Satzende	
,	Repetition	Und dann, dann schaut sie in das Glas. (KiGa 2, TS 2)
=	Verschmelzung	Und hat der Hund=n Loch/ hat=n Kopf in Glas. (KiGa 1, TS 4)
(())	Onomatopoetika,	Und ((schwaupp!)) der Bub und der Hund fielen hinein

	lautnachahmend	(ins) Teich. (VoSchu 10, TS 40)
""	direkte Rede	Dann schreit er hier raus "Fröschen wo bist du?". (KiGa 7, TS 9)
/	Selbstkorrektur	Dann geht der/ macht der Frosch den Deckel auf. (KiGa 2, TS 5)
-	Wortabbruch	Und hat in das Lo-/ die Ritze reingerufen. (KiGa 2, TS 25)
...	Satzabbruch	Da der tut der Hund vom Bienen... (KiGa 5, TS 14)
:	Dehnung	"Hallo::" sagt er und dann, dann schaut er da in=s Loch rein. (KiGa 8, TS 12)
[]	Paraverbales Material	Is er geflüchtet [lacht]. (VoSchu 5, TS 5) Es sagte „psst! sei leise.“ [flüstert]. (VoSchu 10, TS 47)
!	erhöhte Lautstärke	[ui!] da kam irgendein seltsames Tier heraus. (VoSchu 10, TS 22)

D. Transliterationen der analysierten Texte aus Kapitel IV

KiGa Kind 3, m (6;3)

- (1) KiGa 3: Der Bub schläft.
- (2) KiGa 3: Der Bub wacht auf.
- (3) KiGa 3: Der Frosch ist fort.
- (4) KiGa 3: Die suchen.
- (5) KiGa 3: Die rufen.
- (6) KiGa 3: Sie schauen.
- (7) KiGa 3: Die suchen.
- (8) KiGa 3: Die sind böse.
- (9) KiGa 3: Sie rufen.
- (10) KiGa 3: Die schauen nach.
- (11) KiGa 3: Sie rufen.
- (12) KiGa 3: Der Bub sitzt auf einem Baum.
- (13) KiGa 3: Der/ und klettern auf einen Baum.
- (14) KiGa 3: Liegt.
- (15) KiGa 3: Der Hund sucht.
- (16) KiGa 3: Er versteckt sich.
- (17) KiGa 3: Er ruft.
- (18) KiGa 3: Er schaut.
- (19) KiGa 3: Hirsch läuft davon.
- (20) KiGa 3: Bub fällt runter.
- (21) KiGa 3: Er fällt in Fluss.
- (22) KiGa 3: Er sitzt im Fluss.

- (23) KiGa 3: Sie suchen.
- (24) KiGa 3: Sie schauen.
- (25) KiGa 3: Sie sehn zwei Frösche.
- (26) KiGa 3: Der Hund sitzt auf einem Baumstamm.
- (27) KiGa 3: Hat er den Frosch wieder.

VoSchu Kind 8, w (6;11)

- (1) VoSchu 8: Der Bub spielt mit seinen Tiern.
- (2) VoSchu 8: Dann geht er schlafen
- (3) VoSchu 8: Und der Frosch etwischt.
- (4) VoSchu 8: Dann is er traurig.
- (5) VoSchu 8: Dann läuft der Hund raus.
- (6) VoSchu 8: Zieht sich an.
- (7) VoSchu 8: Dann ruft er ihn.
- (8) VoSchu 8: Der Hund läuft raus
- (9) VoSchu 8: Und der schnappt ihn sich snell.
- (10) VoSchu 8: Dann ruft er ihn in einer Höhle
- (11) VoSchu 8: Dann kommt die Bienen.
- (12) VoSchu 8: () dann wollte der Hund auf den Baum.
- (13) VoSchu 8: Der Bub schaute in Loch.
- (14) VoSchu 8: Eine Eule kommt heraus
- (15) VoSchu 8: Und die Bienen folgten dem Hund.
- (16) VoSchu 8: Dann klettert (er) auf ein Stein.
- (17) VoSchu 8: Dann halt er sich b-/ bei die Äste fest.
- (18) VoSchu 8: Dann () der Hirsch.
- (19) VoSchu 8: Der Hirsch läuft da runter.
- (20) VoSchu 8: Dann flug er in Wasser.
- (21) VoSchu 8: Geht hinaus.
- (22) VoSchu 8: Dann ham sie zwei Frösche gfunden.
- (23) VoSchu 8: Der Hund schwimmt.
- (24) VoSchu 8: Dann schauten sie/ dann sahn/ dann sehn sie zwei Frösche
- (25) VoSchu 8: Und gehn rüber .
- (26) VoSchu 8: Spielten sie mit die Frösche
- (27) VoSchu 8: Die Frösche schauten zu.

KiGa Kind 4, m (6;3)

- (1) KiGa 4: Der Bub geht schlafen
- (2) KiGa 4: Und, .. und der Frosch .. versucht ah vom Glas rauszukommen.
- (3) KiGa 4: Und da/ ... und dann wacht der Bub auf
- (4) KiGa 4: Dann ist der Fro-/ und jetzt ist/ dann ist der Frosch weg jetzt.
- (5) KiGa 4: Mh .. (kann) () aus dem Fenster raus
- (6) KiGa 4: Und der Hund ist in das, in das Glas.
- (7) KiGa 4: Egal . ahm der Bub schaut überall rein
- (8) KiGa 4: Und der Hund steckt im Glas drin.
- (9) KiGa 4: Ahm . der Bub schaut raus
- (10) KiGa 4: Und der Hund fällt runter.
- (11) KiGa 4: Dann springt er raus

- (12) KiGa 4: Und der Hund schlecht ihn ab.
 (13) KiGa 4: Mh . der Hund ruft derweil Frosch
 (14) KiGa 4: Und .. hm .. der Hund hört.
 (15) KiGa 4: Sucht er, sucht der durch die Höhlen
 (16) KiGa 4: Und, und schaut die Biene an.
 (17) KiGa 4: Mh wieder ahm der Bub ... an der Nase hinaus (hat er=s).
 (18) KiGa 4: Ah .. Bub an der Nase hängen hat er ich weiß nicht was.
 (19) KiGa 4: Ähm dann krabbelt eine Maus hinaus.
 (20) KiGa 4: Und der .. Hund versucht die zu erwischen .. die, die Bienen
 (21) KiGa 4: Hier schaut ahm der, der Hund/ ... die Bienen anschauen
 (22) KiGa 4: Und der Bub schaut durch die Höhlen.
 (23) KiGa 4: Für den Frosch . er sucht ihn.
 (24) KiGa 4: Und da ahm fliegen die lauter Bienen
 (25) KiGa 4: Und .. der Hund rennt davon
 (26) KiGa 4: Weil er sich fürchtet.
 (27) KiGa 4: Ahm es ist ein Scht-/ .. da war ein Stein
 (28) KiGa 4: Und der Vogel fliegt.
 (29) KiGa 4: Ahm dann ist er auf den Stein hinaufgekraxlt
 (30) KiGa 4: Der Hund .. krabbelt vor den Stein her/ .. unter den Stein
 (31) KiGa 4: Und da ist dann noch eine Eu-/ Eule, Eule.
 (32) KiGa 4: Und dann kommt/ ... hin eine Höhle geht der Hund hin und...
 (33) KiGa 4: Ein Hirsch.
 (34) KiGa 4: Und dann läuft das Hirsch hinter den Hund her.
 (35) KiGa 4: Jetzt .. und jetzt fällt der .. Hund runter und der Bub.
 (36) KiGa 4: Und jetzt fall-/ .. jetzt fällt er in Wasser und, ... und der Hund auch.
 (37) KiGa 4: Und jetzt sitzt er
 (38) KiGa 4: Und der Hund krabbelt sich auf sein Kopf.
 (39) KiGa 4: Beim Baumstamm sagt der Hund/ äh der Bub zum Hund "pscht".
 (40) KiGa 4: Dass er leise sein soll
 (41) KiGa 4: Und beim Baumstamm ähm gehen aller rüber .. da drüben.
 (42) KiGa 4: Und wie sie drüberguckn
 (43) KiGa 4: Ahm sind Frö-/ sind zwei Frösche da
 (44) KiGa 4: Und dann freuen sie sich.
 (45) KiGa 4: Der Hund der Frosch und .. der Bub .. und die vielen Frösche da.

VoSchu Kind 6, m (7;6)

- (1) VoSchu 6: Und da schläft das Kind
 (2) VoSchu 6: Und der Frosch will raus.
 (3) VoSchu 6: Dann is da/ .. der Junge hat reingschaut
 (4) VoSchu 6: Der Frosch is weg.
 (5) VoSchu 6: Dann der Hund is da hinten.
 (6) VoSchu 6: Dann sucht das Kind den Frosch unter den Stiefel
 (7) VoSchu 6: Und der Hund sucht ihn im Glas.
 (8) VoSchu 6: Dann schaut der Hund raus aus=m Fenster
 (9) VoSchu 6: Und das Kind/ und dann schaut das Kind raus
 (10) VoSchu 6: Und dann is der Hund runterghupft.

- (11) VoSchu 6: Dann is er draußen gwesen
 (12) VoSchu 6: Und das Kind hat=s holen müssn.
 (13) VoSchu 6: Das Fenster is offen.
 (14) VoSchu 6: Dann ruft das Kind den Frosch
 (15) VoSchu 6: Und der Hund ri-/ schaut in die Luft.
 (16) VoSchu 6: Und dann tut das Kind in die Höhle schau-/ .. sch-/ .. scha-/ ..
 sagen ob er drinnen is der Frosch
 (17) VoSchu 6: Und der Hund will dass die Bienen ihn ha-/ .. essen.
 (18) VoSchu 6: Dann, .. dann is der Hund da rauf
 (19) VoSchu 6: Da wo wollt er gehn
 (20) VoSchu 6: Und dann is da was rauskommen aus dem ()
 (21) VoSchu 6: Und das Kind hat auf die Na-/ .. so die Hände so hinghalten auf
 die Nase
 (22) VoSchu 6: Dann is der Hund da oben gwesen
 (23) VoSchu 6: Das Kind is da rauf gangen wo gre-/ .. ()
 (24) VoSchu 6: Und dann is der Hund weggrennt
 (25) VoSchu 6: Und Ki-/ .. und das Kind is dann so glegen.
 (26) VoSchu 6: Sonst fliegn da Bienen hinterm Hund nach.
 (27) VoSchu 6: Dann is eine Eule und das Kind
 (28) VoSchu 6: Dann ruft das Kind
 (29) VoSchu 6: Und die Eule is auf=n Bau-/ .. Ast.
 (30) VoSchu 6: Und dann is das Kind auf=n Reh
 (31) VoSchu 6: Und die Eule schlaft.
 (32) VoSchu 6: Und dann is das Reh grennt
 (33) VoSchu 6: Und sonst is der Hund gr-/ .. gangen.
 (34) VoSchu 6: Dann is/ .. hat=s das Reh in Hund und das Kind runterghaut.
 (35) VoSchu 6: Dann is der Junge nass gwordn und der Hund.
 (36) VoSchu 6: Dann hat sich der Junge da hinten hi-/ .. dann hat sich da
 hinschaut
 (37) VoSchu 6: Dann hat er nach hi-/ .. und der Hund und dann ham=s so nach
 hinten gschaut ob der Frosch da hinten is
 (38) VoSchu 6: Und dann, und dann is er da hinten gwesen.
 (39) VoSchu 6: Und dann ham=s ihn gfunden.
 (40) VoSchu 6: Dann sind=s wieder heimgangen.

KiGa Kind 2, m (6;4)

- (1) KiGa 2: Als erster schaut der Hund in das Glas
 (2) KiGa 2: Und dann, dann schaut sie in das Glas
 (3) KiGa 2: Wie der Frosch drinnen ist.
 (4) KiGa 2: Und wie sie dann .. schlafen
 (5) KiGa 2: Dann geht der/ macht der Frosch den Deckel auf
 (6) KiGa 2: Und geht raus.
 (7) KiGa 2: Und dann wenn sie wieder aufwachen.
 (8) KiGa 2: Dann sehn sie das
 (9) KiGa 2: Und dann, dann suchen sie ihn überall
 (10) KiGa 2: Und dann schrien sie de-...
 (11) KiGa 2: Und dann fällt er/ dann fiel der Hund aus den/ runter vom Fenster

- (12) KiGa 2: Und dann macht der Bub ein böses Gesicht
 (13) KiGa 2: Und der Hund schleckt ihn ab.
 (14) KiGa 2: Und dann gehn sie raus
 (15) KiGa 2: Und rufen überall.
 (16) KiGa 2: Und dann schriet/ .. dann su-/ .. schrien er in das Loch
 (17) KiGa 2: Und der Hund bellt in den Bienenstock.
 (18) KiGa 2: Und danach kommen aus den Loch ein .. Maulwurf.
 (19) KiGa 2: Und der Hund tut noch immer bei dem Baum stelln
 (20) KiGa 2: Und der Bub haltet sich die Nase so zu.
 (21) KiGa 2: Und dann fiel der Bienenstock runter
 (22) KiGa 2: Und der Hund rennt/ rannte weg
 (23) KiGa 2: Und die Bienen fliegen hinterher
 (24) KiGa 2: Und der Bub ist auf=n Baum geklettert
 (25) KiGa 2: Und hat in das Lo-/ die Ritze reingerufen
 (26) KiGa 2: Aber dann fiel er runter
 (27) KiGa 2: Und dann kommt da ein Eule raus.
 (28) KiGa 2: Und dann .. renn-/ .. dann fliegte ihn die Eule hinterher
 (29) KiGa 2: Und dann versteckt er sich hinter einem Stein.
 (30) KiGa 2: Und dann die Eule in dem Baum saß
 (31) KiGa 2: Da hat er/ is er auf den Stein geklettert
 (32) KiGa 2: Und rufte wieder
 (33) KiGa 2: Und dann fiel er auf das Geweih von den Hirsch
 (34) KiGa 2: Und dann rennte der Hirsch weg.
 (35) KiGa 2: Dann lasst/ wie er bremste
 (36) KiGa 2: Falltn sie runter.
 (37) KiGa 2: Und dann wie sie in Wasser waren
 (38) KiGa 2: Da sind/ da lachen sie.
 (39) KiGa 2: Und dann sagte der Bub "pscht"
 (40) KiGa 2: Und dann kuckn sie da rein in den Holzstab
 (41) KiGa 2: Und da sahn sie die zwei Frösche.
 (42) KiGa 2: Sahn sie sie.
 (43) KiGa 2: Und die Frösche sahn/ und der eine Frosch sah ihn .. den Bub und den Hund.
 (44) KiGa 2: Und dann fanden sie den Frosch
 (45) KiGa 2: Und gehn wi-/ und sind wieder gegangen.

VoSchu Kind Kind 10, m (7;2)

- (1) VoSchu 10: Eines Tages fanden, fand ein Kind einen Frosch.
 (2) VoSchu 10: Der Hund war aber sehr neugierig
 (3) VoSchu 10: Der Frosch schaute neugierig nach oben
 (4) VoSchu 10: Und dachte sich was ist denn das?
 (5) VoSchu 10: Eines Tages/ also am Abend sch- schlief er ein.
 (6) VoSchu 10: Am nächsten Morgen da kletterte der Frosch geschickt hinaus
 (7) VoSchu 10: Und lief davon.
 (8) VoSchu 10: Am nächsten Tag schaute der Bub wieder ins Glas
 (9) VoSchu 10: Und der Frosch war weg.
 (10) VoSchu 10: Er suchte im Schuh.

- (11) VoSchu 10: Der Hund suchte im Glas.
(12) VoSchu 10: Aber da war=s halt blöd der Hund is im Glas stecken geblieben der Kopf.
(13) VoSchu 10: Da schauten sie beim Fenster hinaus
(14) VoSchu 10: Und [hui!] da ist es schon passiert
(15) VoSchu 10: Der Hund fiel runter.
(16) VoSchu 10: Da klettert der kleine Bub hinterher
(17) VoSchu 10: Und sah aber nicht sehr lustig aus.
(18) VoSchu 10: Er sah sehr böse aus.
(19) VoSchu 10: Da rief er „Hallo wo bist du Frosch?“
(20) VoSchu 10: Da entdeckte er ein kleines Erdloch.
(21) VoSchu 10: Der Hund entdeckte eine/ einen Bienenschwarm
(22) VoSchu 10: [ui!] Da kam irgendein seltsames Tier heraus.
(23) VoSchu 10: Der Hund schüttelte die/ den Baum
(24) VoSchu 10: Und Bienen summten schnell heraus.
(25) VoSchu 10: Da fiel der, da fiel der Baum runter/ ah da fiel der Bienenstock runter.
(26) VoSchu 10: Derweil der Bub in eine Ritze schaut.
(27) VoSchu 10: Und plötzlich kommen die Bienen
(28) VoSchu 10: Und ((huit!)) is er noch schnell ()/ der Hund lief da aber noch schnell gerade weg.
(29) VoSchu 10: Plötzlich kam ein seltsamer Vogel.
(30) VoSchu 10: Und zwickte ihn in den Kopf.
(31) VoSchu 10: Da kletterte er sch- schnell auf den Ast.
(32) VoSchu 10: Und schaute „Hallo wo bist du?“/ und rief „Hallo wo bist du Frosch?“
(33) VoSchu 10: Da sah er (sei) plötzlich Äste.
(34) VoSchu 10: Da könnte er doch hinaufklettern
(35) VoSchu 10: Aber es warn gar keine Äste.
(36) VoSchu 10: Es war das Geweih einer Gemse.
(37) VoSchu 10: Mit, mit ihrem Kind rannte sie schnell davon.
(38) VoSchu 10: () an den Hörndln.
(39) VoSchu 10: Und also da bremste sie plötzlich
(40) VoSchu 10: Und [schwaupp!] der Bub und der Hund fielen hinein (ins) Teich.
(41) VoSchu 10: Gut war doch ein Hund.
(42) VoSchu 10: Wie sie da dann drin lagen
(43) VoSchu 10: Da lachte er.
(44) VoSchu 10: Naja der Hund war zwar auch dann wieder ganz nicht so glücklich.
(45) VoSchu 10: Aber lustig sah er auch aus.
(46) VoSchu 10: Da entdeckten sie plötzlich die Frösche.
(47) VoSchu 10: Er sagte „psst! sei leise.“ [flüstert].
(48) VoSchu 10: Und da schauten sie nach hinten und was sahn sie? Die zwei Frösche.
(49) VoSchu 10: Und als sie dann noch hinunter kletterten warn da viele kleine Frösche noch da.
(50) VoSchu 10: Und da is dann die ganze Froschfamilie.
(51) VoSchu 10: Das (verabschiedeten) (die) sich noch
(52) VoSchu 10: Und dann gingen sie beide nach Hause.
(53) VoSchu 10: Und die Frösche quakten zufrieden.

E. Bilder der Frog-Story





Mayer, Mercer. (1969).
Frog, where are you?
New York: Dial Press.