

Sören Ohlhus

Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen

Abstract: Based on a case study of a primary school child, the chapter analyses the media-specific requirements and resources for the production of oral and written narrative discourse. It focuses on the interrelation of narrative practices and situational communicative resources as well as its implications for the development of narrative skills.

1. Einleitung

Im vorschulischen wie im schulischen Diskurs- und Texterwerb wird dem Erzählen eine wichtige Rolle für die Ausbildung einer dekontextualisierten Sprache zugeschrieben (z. B. McCabe/Peterson 1991): Zum einen ist das Erzählen eine kommunikative Gattung, in der sich ontogenetisch früh eine Ablösung der sprachlichen Referenz von der unmittelbaren Sprechsituation finden lässt, in der also Abwesendes und Vergangenes zur Sprache kommt. Die sich von hier aus entwickelnde Fähigkeit, eine erzählte Welt in satzübergreifenden Einheiten zu entwerfen, ist dann zum anderen mit dem Eintritt in die Schule Basis für einen zweiten Prozess der Dekontextualisierung, der Loslösung der Erzählung selbst aus der Erzählsituation, die mit dem Beginn der Schreibentwicklung in Angriff genommen wird (vgl. Weinhold 2005; Feilke 2010).

Wie genau zu diesem Zeitpunkt, zu dem auch die Entwicklung mündlicher Erzählfähigkeiten noch nicht abgeschlossen ist, mündliche und schriftliche Erzählprozesse aufeinander bezogen sind, in welchem Ausmaß also beim frühen schriftlichen Erzählen auf mündliche Ressourcen zurückgegriffen wird und inwieweit das schriftliche Erzählen daneben und darüber hinaus eigene Lösungen erfordert, ist bislang nur ansatzweise erforscht. Dies verwundert insbesondere deshalb, weil verbreitete und offenbar erfolgreiche didaktische Ansätze zum Erzählen in der Schule, wie zum Beispiel die Erzählwerkstatt (Claussen/Merkelbach 2004), auf die Verschränkung mündlicher und schriftlicher Erzählpraktiken setzen, die auch im ganz normalen Unterrichtsalltag in vielfältiger Weise genutzt werden (vgl. Stude/Ohlhus 2005).

Eine detaillierte Bewertung solcher didaktischer Vorgehensweisen sowie ihre Weiterentwicklung im Sinne einer Erzähldidaktik, die mündliche und schriftliche

Ressourcen fruchtbar aufeinander bezieht, bedarf als Grundlage einer detaillierten und systematischen Rekonstruktion der Zusammenhänge und Unterschiede mündlicher und schriftlicher Erzählprozesse. Dabei muss es nicht zuletzt auch darum gehen, die jeweiligen medialen Bedingungen des Erzählens zu berücksichtigen und auf ihre Auswirkungen auf den Erzählprozess und die Herausbildung sprachlicher Verfahren des Erzählens hin zu befragen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden einen methodologischen Beitrag dazu liefern, wie ein Vergleich mündlichen und schriftlichen Erzählens angestellt werden kann, der insbesondere die oft vernachlässigten Bedingungen des mündlichen Erzählens mit einbezieht und von dort aus Anschlusspunkte für erzähldidaktische Überlegungen bietet.

Nach einem kurzen Blick in die vergleichende Forschung zum mündlichen und schriftlichen Erzählerwerb (2) wird dazu – zunächst ausgehend von der Mündlichkeit – ein Analyserahmen entworfen, der unter den Aspekten Interaktivität, Prozessualität und Multimodalität wichtige Rahmenbedingungen mündlich-diskursiver Erzählprozesse aufnimmt und zum Ausgangspunkt für die Frage nach ihrem Verhältnis zum schriftlichen Erzählen macht (3). In den Abschnitten (4) und (5) wird dieser Frage sodann exemplarisch anhand einer mündlichen und einer schriftlichen Fantasieerzählung einer Grundschullerin der zweiten Klassenstufe nachgegangen. Der Schwerpunkt dieser Analysen liegt dabei auf den Verfahren der Herstellung einer globalen narrativen Struktur (vgl. Ohlhus 2013) unter den jeweiligen medialen Bedingungen und auf der Frage, welche spezifischen Formen der Umorganisation dieser narrativen Verfahren mit dem Wechsel des Mediums in Verbindung gebracht werden können.

Im letzten Abschnitt (6) sollen die Erkenntnisse dieser exemplarischen Analyse auf ihre Aussagekraft für die Konzeption des Zusammenhangs mündlicher und schriftlicher Erzählfähigkeiten hin befragt und Anschlussstellen für erzähldidaktische Überlegungen ausgewiesen werden.

2. Mündliche und schriftliche Erzähentwicklung

Die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Erzählfähigkeiten ist in der Forschung zum einen hinsichtlich der *globalen Strukturierung* der Erzählungen untersucht worden, zum anderen mit Blick auf unterschiedliche *sprachliche Mittel*, die eine Rolle im Aufbau dieser Strukturen spielen. Einflussreich für die Untersuchung struktureller Erzählfähigkeiten war im deutschsprachigen Raum insbesondere das Bielefelder Geschichtenschema von Boueke et al. (1995). Darin wird ein vierstufiger Entwicklungsprozess modelliert, der ausgehend von der Verbalisierung *isolierter* Ereignisse über die *lineare* Reihung zur *Strukturierung*

über einen Planbruch und letztlich hin zur *narrativen Strukturierung* der Geschichte einschließlich einer affektiven Markierung der Erlebnisqualität verläuft. In einer in Schülein et al. (1995) vorgestellten Studie nutzen die Autoren dieses Modell, das ursprünglich anhand mündlicher Erzählungen entwickelt wurde, für den Vergleich mündlicher und schriftlicher Erzählungen. Weder bei neunjährigen Kindern noch bei Erwachsenen wurden dabei Unterschiede hinsichtlich der Struktureigenschaften der Erzählungen im Sinne des Geschichtenschemas festgestellt. Die Autoren schließen daraus auf eine mündlichen wie schriftlichen Realisierungen gleichermaßen zu Grunde liegende einheitliche Erzählkompetenz. Lediglich im Hinblick auf die Elaboration einzelner struktureller Knoten innerhalb des Schemas lassen sich Unterschiede feststellen, die auf die besseren Planungsmöglichkeiten im schriftlichen Erzählen zurückgeführt werden.

Ganz in diesem Sinne kommen auch Schmidlin (1999) und Dannerer (2012), letztere in einer Studie zu späteren Phasen des Erzählerwerbs mit Schülerinnen und Schülern der 5.-12. Jahrgangsstufe, zu dem Schluss einer weitgehend parallel verlaufenden Entwicklung diskurs- bzw. textstruktureller Merkmale des Erzählens, in der der Medialität der jeweiligen Erzählprozesse keine signifikante Rolle in der Realisierung narrativer Strukturen beigemessen werden kann.

Einen Hinweis darauf, dass diese Ergebnisse möglicherweise in einem Zusammenhang damit gesehen werden müssen, dass alle genannten Studien auf Erzählungen nach Bildergeschichten basierten, geben die Ergebnisse von Becker (2002), Ohlhus (2005) und Ohlhus/Quasthoff (2005). Im Vergleich mündlicher und schriftlicher Erlebnis- und Fantasieerzählungen von Kindern der ersten bzw. zweiten Klasse zeigt sich in diesen Studien insbesondere bei der Erlebnis-erzählung eine geringere Ausprägung narrativer Strukturen in der Schriftlichkeit. Während Becker (2002) dieses Verhältnis ebenfalls an Fantasieerzählungen von Erstklässlerinnen und Erstklässlern feststellt, beobachten Ohlhus/Quasthoff (2005) in der zweiten Klasse sogar einen Zugewinn globaler Strukturierung in schriftlichen Fantasieerzählungen gegenüber den mündlichen. Der Grund für diese Genredifferenzen beim Übergang vom mündlichen ins schriftliche Erzählen wird zum einen in der stärkeren interaktiven Einbettung mündlicher Erlebnis-erzählungen gesehen, deren Wegfall die Kinder im Schriftlichen nicht sogleich kompensieren können. Zum anderen wird hier wohl auf der Seite der Fantasieerzählung der für dieses Genre spezifische Einfluss der literarischen Sozialisation sichtbar, der den Kindern sowohl den Rückgriff auf stereotype Bauformen und Motive etwa des Märchens, aber auch auf genretypische Phraseologismen erlaubt (Schmidlin 1999; Weinhold 2005), die als Formulierungsressourcen bzw. Textroutinen (vgl. Feilke 2010) den Aufbau einer narrativen Struktur unterstützen.

Entsprechende literale Formen des Erzählens finden sich nach Becker (2005) schon in frühen Phasen des Erzählerwerbs in mündlichen Nacherzählungen und Fantasieerzählungen, während andererseits sowohl schriftliche Erlebnis- als auch Fantasieerzählungen aus der ersten Klassenstufe sprachliche Muster enthalten, die typisch für die Mündlichkeit sind (vgl. Becker 2002). Insbesondere für die frühen Phasen der zeitlichen Überlappung mündlicher und schriftlicher Erzählentwicklung lassen sich hier also modalitätsübergreifende Austauschprozesse feststellen, die in beide Richtungen zu verlaufen scheinen, die aber zugleich in enger Beziehung zum jeweiligen narrativen Genre gesehen werden müssen.

Einen Einblick darein, wie dieser Austausch auf der Ebene mündlicher und schriftlicher Erzählprozesse stattfindet, geben Strömqvist et al. (2004). In ihrer Studie untersuchen die Autoren mündliche und schriftliche Erzählungen von Neunjährigen, 15-jährigen und Erwachsenen, die jeweils auf der Grundlage einer Bildergeschichte entstanden sind. Dabei stellen sie fest, dass neunjährige Erzählerinnen und Erzähler, was ihre Planung und die Nutzung sprachlicher Formen (insbesondere der Redewiedergabe) angeht, keine qualitativen Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählprozessen zeigen. Die Möglichkeiten einer ausführlicheren Planung des Erzähltextes im Offlinemodus der Schriftlichkeit wird von ihnen also nicht genutzt. Erst bei den 15-jährigen, so die Autoren, scheint sich neben dem „thinking-for-speaking“ (Slobin 1987), in dem sehr kurze Planungsphasen den Onlinecharakter mündlicher Erzählproduktion unterstreichen, ein eigenständiger schriftlicher Modus des „thinking-for-writing“ herauszubilden, der ausführlichere globale Planungsaktivitäten erkennen lässt und auch etwa von den Möglichkeiten einer differenzierteren Lexik in der Schriftlichkeit Gebrauch macht (Strömqvist et al. 2004, S. 368).

Zu den Reorganisationsprozessen, die Strömqvist et al. (2004) hinter den Entwicklungsprozessen zum „thinking-for-writing“ am Werk sehen, gehört insbesondere der sprachliche Ausbau der narrativen Mittel, der eine rein lineare sprachliche Darstellung der Gegebenheiten ermöglicht und es so erlaubt, auf die „Mehrdimensionalität“ des mündlichen Erzählens (die Autoren nennen insbesondere prosodische Mittel) zu verzichten. Der hiermit angesprochene ‚Flaschenhals‘ des schriftlichen Erzählens gegenüber den breiteren medialen Ressourcen der Mündlichkeit wird als ein entscheidender Impuls für einen lexikalischen Ausbau sowie für die Herstellung einer größeren Informationsdichte auf der verbalen Ebene in der Schriftlichkeit angesehen (vgl. auch die entsprechenden Beobachtungen von Schüle in et al. 1995).

Mit ihrer Studie beleuchten Strömqvist et al. (2004) den Einfluss medialer Bedingungen mündlicher und schriftlicher Erzählprozesse auf den Verlauf des

Erwerbs. Sie deuten insbesondere darauf hin, dass die Parallelität mündlicher und schriftlicher Strukturentwicklung, die die oben genannten Studien aufgezeigt haben, möglicherweise den Blick auf die dynamischen Erwerbs- und Austauschprozesse verstellen, die in der gegenseitigen Beeinflussung mündlicher und schriftlicher Erzählpraktiken liegen.

Es ist also offenbar so, dass Schülerinnen und Schüler zumindest den größeren Teil ihrer Grundschulzeit lang beim Schreiben von Erzählungen noch auf mündlich geprägte Denk- und Planungsweisen sowie sprachliche Formen zurückgreifen, die im Kontext eines solchen „thinking-for-speaking“ erworben wurden und darauf angepasst sind. Dies führt zu der Frage danach, worin diese spezifisch mündlichen Bedingungen des Erzählens bestehen und auf welche Ressourcen die kindlichen Erzähler hier eigentlich zurückgreifen können. Dieser Frage soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

3. Bedingungen und Ressourcen mündlichen Erzählens

Die Mehrzahl der oben genannten Vergleichsstudien zum mündlichen und schriftlichen Erzählen – und tatsächlich der große Teil der Forschung zum mündlichen Erzählerwerb – analysiert mündliche wie schriftliche Erzählungen vordringlich unter der Perspektive des fertigen Produkts. Dieser Vergleich hinkt jedoch, wenn man die Perspektive der Herstellung der Erzählungen, den Erzählprozess mit einbezieht. Denn nur die schriftlichen Erzählungen sind in ihrer Herstellung als Erzählprodukte für eine spätere Rezeption konzipiert. In mündlichen Erzählungen fallen jedoch Produktion und Rezeption gewöhnlich in der Situation des Erzählens zusammen. Mündliche Erzählungen sind typischerweise diskursive Praktiken im Gespräch, die auf diese medialen Umstände hin zugeschnitten sind.

In entsprechenden Erwerbsstudien wird dieser Umstand gewöhnlich dadurch adressiert, dass die Erhebung der Erzählungen durch eine Art von Interviewsituation gerahmt wird, in der den Zuhörerinnen und Zuhörern besondere Zurückhaltung in der Interaktion auferlegt ist, oder den erzählenden Kindern die Aufgabe gestellt wird, ihre Erzählung für die Aufnahme und damit für abwesende Hörer verständlich zu erzählen. Dieses Vorgehen hat sicherlich forschungsmethodische Vorteile, was aber damit erhoben wird, sind wohl keine typischen Beispiele mündlichen Erzählens mehr. Der durch das Interesse der Forschung an vergleichbaren und damit in gewisser Weise standardisierten Erzählsituationen entstehenden Schiefelage wurde deshalb bereits verschiedentlich die große Variabilität mündlichen Erzählens entgegengehalten. Dabei wurde insbesondere für den Bereich der konversationellen Erlebniserzählung nicht allein die Verschiedenartigkeit alltäglicher Erzählsituationen betont, sondern insbesondere deren Einfluss auf

unterschiedliche strukturelle und sprachliche Dimensionen der darin entstandenen Erzählungen hervorgehoben (Ochs/Capps 2001) und kritisch gegen narrative „Standardmodelle“ wie das von Labov und Waletzky (1973) oder auch von Boueke et al. (1995) ins Feld geführt (Küntay/Ervin-Tripp 1997).

Wie man diese Kritik forschungsmethodisch auch beurteilen mag: Es bleibt doch festzuhalten, dass der Erwerb mündlicher Erzählfähigkeiten nicht in standardisierten Interviewsituationen stattfindet, sondern in sehr unterschiedlichen alltäglichen Gesprächssituationen, in denen zu den Anforderungen des Erzählens einerseits ein Zuschnitt auf diese Situation gehört und andererseits die kindlichen Erzählerinnen und Erzähler auf interaktive Unterstützung sowie auf multimodale Ressourcen für die Realisierung ihrer Erzählung zurückgreifen können. Stellt man also die Frage nach den dem Erwerb zu Grunde liegenden Erwerbsmechanismen und nach den Entstehungsbedingungen narrativer Kompetenz in Erfahrungen genuin mündlichen Erzählens, so spricht alles dafür, diese Erfahrungen auch in ihrer ganzen Breite analytisch in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden geht es mir daher weniger um eine Kritik bestimmter Erhebungssettings als vielmehr darum, auch diese Settings grundlegend als Face-to-face-Situationen aufzufassen, in denen zumindest grundsätzlich auf Ressourcen der Mündlichkeit zurückgegriffen werden kann – und in denen dieses in einem gewöhnlich wenig berücksichtigten Ausmaß auch geschieht, schon allein deshalb, weil es hier um Fähigkeiten geht, die im Gespräch als interaktive und diskursive Fähigkeiten erworben wurden, die also als „thinking-for-speaking“, oder besser noch als „thinking-for-interaction“ erworben wurden (vgl. Ohlhus 2014).

Um einen entsprechenden analytischen Blick auf mündliche Erzählsituationen zu werfen, der auch die spezifischen medialen Bedingungen dieser Form des Erzählens berücksichtigt und damit in der Lage ist, den spezifischen Beitrag mündlicher Prägung narrativer Fähigkeiten in den Blick zu nehmen, gilt es meines Erachtens, drei zentrale Aspekte zu berücksichtigen: (1) die Interaktivität mündlicher Erzählsituationen, in denen Erzählungen letztlich immer von allen Beteiligten gemeinsam hergestellt werden, (2) die Prozessualität des Erzählens in der Online-Situation der Mündlichkeit, die einen entsprechenden Zuschnitt der Verbalisierung nach sich zieht und (3) die Multimodalität des mündlichen Erzählens, die zumindest prosodische Merkmale, normalerweise aber ebenso Ausdrucksmittel wie Blickkontakte oder Gesten umfasst.

Diese drei Aspekte werden im Folgenden kurz vorgestellt und im Anschluss an einem Beispiel näher erläutert.

Interaktivität. Mündliche Erzählungen sind als narrative Diskurseinheiten Teile von sozialen Interaktionen und teilen mit diesen die Eigenschaften des „wechsel-

seitigen Zuschnitts“ und der „Ko-Konstruiertheit“ verbaler Interaktion (Quasthoff 1999). Erzähler und Zuhörer nehmen in diesem Sinne fortlaufend Einfluss aufeinander und auf den weiteren Verlauf der Erzählinteraktion. Dieser gegenseitige Einfluss erstreckt sich auch auf zentrale erzählstrukturelle Positionen wie zum Beispiel die Erzählwürdigkeit (Gülich 2007). Schon Sacks (2010 [1971]) hat auf die enge Wechselbeziehung zwischen Erzählstruktur und interaktiver Organisation beim „Erzählen von Geschichten in Gesprächen“ hingewiesen. Hausendorf/Quasthoff (1996) erkennen in der interaktiven Organisation narrativer Diskurs-einheiten zudem eine wichtige Ressource für den Erwerb narrativer Fähigkeiten, denn sie bilden die strukturellen Grundlagen einer Online-Unterstützung kindlicher Erzähler und Erzählerinnen, die man als eine Art „*discourse aquisition support system*“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 290 ff.) auffassen kann.

Prozessualität. Ein wichtiger Aspekt der Kopräsenz und der Interaktivität des mündlichen Erzählens ist der Aspekt der Prozessualität (Hausendorf 2007), d. h. der Schritt für Schritt sich entwickelnden Erzählung in der Erzählsituation und insbesondere des Zuschnitts der narrativen Beiträge auf diese zeitliche Entwicklung hin. Bereits 1986 legte Gee eine ganze Hierarchie von Einheiten in mündlichen Erzählprozessen vor, die auf der Basis von Audioaufnahmen anhand Pausenmessungen sowie syntaktischen und semantischen Segmentierungskriterien rekonstruiert wurden, in deren Zentrum er die „Strophe“ als Grundeinheit des narrativen Verbalisierungsprozesses stellt. Was Gee unter psycholinguistischer Perspektive als zentrale Einheit des erzählerischen „thinking-for-speaking“ identifiziert, kann auch als Element in der Organisation interaktiver narrativer Diskurseinheiten rekonstruiert werden und bildet zugleich das sprachlich-semantische Umfeld der Entwicklung und Ausdifferenzierung narrativer Verfahren in der mündlichen Erzählentwicklung (Ohlhus 2014). Strophen im Erzählprozess sind in diesem Sinne genuin mündliche Einheiten des Erzählens, die Einblick in die Herstellungsprozesse narrativer Strukturen bieten – und gerade deshalb auch einen fruchtbaren Ansatzpunkt für die vergleichende Analyse mit schriftlichen Erzählungen (vgl. Gee 1989).

Multimodalität. In der Gegenüberstellung mündlicher und schriftlicher Kommunikation wird leicht ausgeblendet, dass in der Mündlichkeit nicht allein der Mund, sondern der ganze Körper der an der Interaktion Beteiligten präsent ist und als semiotische Ressource ebenso eingesetzt werden kann wie der die Interaktanten umgebende Raum. Scollon/Scollon (1995) sprechen von „somatischer Kommunikation“. Zur Multimodalität des Erzählens gehört neben der prosodischen Markierung des Gesagten (Selting 1995, S. 312 ff.), die nicht selten einen festen Bestandteil der kommunikativen Verfahren des Erzählens darstellt (s. etwa Günthner 2005), auch die Begleitung des Erzählprozesses durch Körperhaltungen,

Blicke und Gesten. Eine aktuelle Studie von Levy/McNeill (2013; 2015) weist die begleitende Gestik in ontogenetischen frühen Erzählprozessen als einen wichtigen Bestandteil narrativen Lernens aus: Im Zusammenspiel von Gestik und Verbalisierung lassen sich danach schon früh Anzeichen satzübergreifender Kohärenz feststellen, die erst in weiteren Entwicklungsschritten zur Basis der Entwicklung verbaler Markierungen narrativer Kohärenz werden. Gestik wäre in diesem Sinne nicht nur als eine zusätzliche Bebilderung des Erzählten aufzufassen, sondern als ein Mittel der Hervorbringung narrativer Struktur.

In der folgenden Analyse einer Fantasieerzählung sollen diese drei Aspekte mündlichen Erzählens zunächst für die Rekonstruktion eines mündlichen Erzählprozesses genutzt werden. Die damit zugleich fokussierten medialen Bedingungen werden anschließend im Vergleich zu einer schriftlichen Erzählung fruchtbar gemacht. Im Fokus der Analysen steht jeweils die Herstellung einer globalen Erzählstruktur als Kernaufgabe des narrativen Diskurses.

4. Eine mündliche Erzählung

Die im Folgenden als Transkript wiedergegebene mündliche Fantasieerzählung einer Zweitklässlerin wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts erhoben.¹ Es handelt sich hier also nicht um den prototypischen Fall einer eng ins Gespräch eingebetteten konversationellen Erlebniserzählung, sondern um mündliches Erzählen im Rahmen einer entsprechenden Aufgabenstellung, die vor allem dem Zweck der Gewinnung von Forschungsdaten diene. Dieses Format und das narrative Genre Fantasieerzählung wurden insbesondere aufgrund ihrer Affinität zu schriftlichen Erzählaufgaben gewählt, wie sie im Unterricht der Grundschule üblich sind und auch der anschließend in (5) analysierten schriftlichen Erzählung zugrunde lagen.²

Die beiden Erzählungen bilden einen Ausschnitt aus einer längsschnittlichen Fallstudie zur mündlichen und schriftlichen Erzählentwicklung, die aus unterschiedlichen Gründen für die Zwecke des vorliegenden Beitrags interessant sind:

- Die Erzählerin (Pseudonym: Lea) macht insbesondere zu Beginn der ersten Klasse starken Gebrauch von prosodischen und gestischen Mitteln des Erzäh-

1 Die Datenerhebung erfolgte an der Universität Dortmund im Rahmen des OLDER-Projekts, Leitung: Uta Quasthoff.

2 Analysen zu beiden Erzählungen wurden bereits in Ohlhus (2005) vorgestellt. Die dort gemachten Beobachtungen zum Übergang vom mündlichen ins schriftliche Erzählen sollen vor dem Hintergrund der vorgestellten Überlegungen vertieft und systematisiert werden.

lens. Auch in der zweiten Klasse, um die es hier geht, spielen diese Mittel noch eine wichtige, wenn auch keine dominante Rolle mehr, zu Beginn der dritten Klasse werden sie dann noch behutsamer eingesetzt. Wir haben es hier also insgesamt mit einer Reorganisation der semiotischen Ressourcen im Erzählen zu tun, die sich eher der medialen Linearität schriftlichen Erzählens annähert.

- In ihren schriftlichen Erzählungen der zweiten Klasse experimentiert Lea auf der anderen Seite sehr ausgiebig mit den Möglichkeiten eines dramatisierenden Diskursmusters (Quasthoff 1993; Hausendorf/Quasthoff 1996), d. h. mit Verfahren des Inszenierens der Erzählhandlung und insbesondere der Redewiedergabe.

Diese beiden in gewisser Weise gegenläufigen Tendenzen bilden den Hintergrund der folgenden Analysen. Deren Ziel ist es, den Zusammenhang von Erzählstruktur, narrativen Verfahren und medialen Bedingungen des Erzählens auf Grundlage der im vorigen Abschnitt entwickelten Analysekriterien zunächst für die Mündlichkeit genauer zu bestimmen, um sie dann im Abschnitt (5) mit den Beobachtungen zu Leas schriftlicher Erzählung in Zusammenhang zu bringen.

Die folgende mündliche Fantasieerzählung wurde zu Beginn der zweiten Klassenstufe erhoben. Leas erwachsene Gesprächspartnerin ist eine studentische Hilfskraft aus einem universitären Forschungsprojekt. Am Ende eines längeren Gesprächs werden die Kinder gefragt, ob sie sich eine Geschichte ausdenken und erzählen können, zu der die erwachsenen Gesprächspartner einen Anfang vorschlagen (siehe zum Setting der Datenerhebung auch Ohlhus 2014, S. 90 ff.). Die Einleitung dieser Gesprächsphase und der vorgeschlagene Anfang der Geschichte über ein Mädchen, das sich verwandeln kann, finden sich im Transkript in den Zeilen 1–11.

- 01 E und zwar wollte ich dich FRAGEN, (--)
 02 ob du dir ne geschichte AUSdenken, (--)
 03 und mir erzÄHLEN kannst, (--)
 04 wenn ich dir den ANfang gebe; (.)
 05 L ja; (.)
 06 E ja?
 07 L ((nickt))
 08 ALSO;
 09 die geschichte könnte SO anfangen, (-)
 10 es war einmal ein kleines MÄDchen, (-)
 11 und das konnte sich verWANDeln;
 12 (1.5)
 13 L |das konnte sich in einen FROSCH verwande:ln; (-)
 14 |_legt eine Hand ans Kinn (Abb. 1)
 15
 16 E in einen FROSCH,

Abb. 1



17 L ((nickt))
 18
 19 L dann |hüpfte der durch die |WÄL:der?
 20 |_lässt beide Hände über den Tisch hüpfen (Abb. 2, 3)
 21 |_schaut E an
 22
 23 E hm=hm,
 24
 25 L | (ähm) hatte sich (.) einen kleinen TEICH,
 26 |_streicht mit beiden Händen über den Tisch (Abb. 4)
 27
 28 hatte den mit so |rie:sen |BLättern eingezäunt,
 29 |_präsentiert Blattgröße (Abb. 5)
 30 |_schaut E an
 31
 32 |so- dieses (--) nasse auf den BÄUmen,
 33 |_streicht über die Tischplatte
 34
 35 |das so aussieht wie HÖnig,=
 36 |_macht eine schöpfende Bewegung mit beiden Händen (Abb. 6)
 37
 38 |=hat er dann da ge[MACHT, (.)
 39 |_legt Hände 2x flach auf den Tisch und dann aneinander (Abb. 7)
 40 |_schaut E an
 41
 42 E [<<nickend>hm=hm, >
 43 L und so-
 44 dann so (.) |KLEine tür,=
 45 |_hält Hände vors Gesicht, schaut hindurch (Abb. 8)
 46
 47 |=wo nur (--) der FROSCH durchpasst,
 48 |_streicht mit Handflächen über den Tisch
 49
 50 |hat er sich dann so n .h POOL gebaut, (.)
 51 |_legt Hände zusammen (Abb. 9)
 52
 53 und dann kamen-
 54 |_schaut in die Luft
 55 die .hh EICHhörnchen und sind da
 DRÜbergesprungen,=
 56 =und haben das alles | <<len>ABgeris:sen, >
 57 |_schaut E an
 58 E oh; (---)
 59 L und dann, |dann musste der sich einen Anderen
 teich;=
 60 |_schaut in die Luft
 61

Abb. 2 Abb. 3



Abb. 4

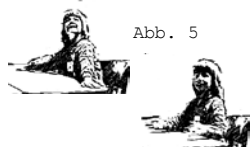


Abb. 5

Abb. 6

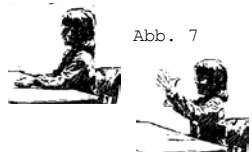


Abb. 7

Abb. 8



Abb. 9



62 =aber da WÄren schon welche, (.)
 63 dann WOLLten die ihn nicht, (.)
 64 und dann war da noch ein Anderer| frosch,=
 65 |_lässt beide
 66
 67 =das war ein <<all>JUNge der von si- der konnte
 sich verwandeln,>
 68 *Hände über den Tisch hüpfen (Abb. 10, 11)*
 69
 70 E ((nickt))
 71 L |und dann hatten die |sich zusammen ein rIEsen
 riesen HAUS gebaut,
 72 |_hebt die Arme über den Kopf, faltet die Hände (Abb. 12)
 73 |_ streicht mit zusammengelegten
 Händen über den Tisch (Abb. 13)
 74
 75 und ein rIEsen riesen |TEICH;
 76 |_schaut E an
 77 E aha,
 78 L EN:de-
 79 E (--) ja dann DANke ich dir für deine geschichte;

Abb. 10 Abb. 11



Abb. 12

Abb. 13



Lea übernimmt die Rolle der Erzählerin der Geschichte mit dem Vorschlag, dass sich das Mädchen in einen Frosch verwandeln konnte (Z. 13). Bis zur Zeile 51 schließt sich daran zunächst eine recht ausgebaute Orientierung an, in der es um die Lebensumstände und Einrichtung des Frosches in seinem Wohnort im Wald geht. Der Einbruch der Eichhörnchen in die zuvor beschriebene Idylle (Z. 53 ff.) setzt sich deutlich als die Etablierung eines Planbruches vom bisherigen Geschehen ab. Er zwingt den Frosch zur Suche eines neuen Wohnortes, bei der er einen anderen Frosch findet (Z. 64), mit dem gemeinsam eine bessere Version des ursprünglichen Hauses mit einem eigenen Teich gebaut wird (Z. 71 ff.).

Orientiert man sich am Bielefelder Geschichtenschema (Boueke et al. 1995), so lassen sich in dieser Geschichte deutlich ein Setting, eine Episode mit einem auslösenden Ereignis und Folgeereignissen sowie der Abschluss erkennen. In diesem Sinne hätten wir es mit einer im Sinne von Boueke et al. (1995) „strukturierten“ Erzählung zu tun, der allerdings, wenn man nur die verbale Ebene betrachtet, die explizite Markierung einer Affektstruktur noch abgeht. Stattdessen findet sich insbesondere im Bereich der Episode und des Abschlusses der Geschichte eine Verknüpfung durch „und dann“ bzw. „dann“ (Zeilen 53, 59, 63, 64 und 71), die eher den reihenden Charakter der Erzählung herausstreichen.

Diese Untersuchung mithilfe des Bielefelder Geschichtenschemas orientiert sich nun ausschließlich am verbalen Erzähltext, wie er im Transkript in den verbalen Spuren wiedergegeben ist, und blendet die oben genannten Aspekte des

mündlichen Erzählereignisses weitgehend aus. Um einen genaueren Blick auf den Zusammenhang von Leas Erzählprozess und seine medialen Bedingungen zu werfen, sollen diese im Folgenden im Einzelnen untersucht und zur Anreicherung dieser ersten Analyse genutzt werden.

4.1. Interaktivität

Mündliche Erzählungen sind gemeinsame Hervorbringungen der am Gespräch Beteiligten. Das gilt nicht nur für die konversationelle Erlebniserzählung, sondern auch für eher „künstliche“ Erzählereignisse wie die hier untersuchte Fantasieerzählung.

Besonders deutlich wird dies an den „Rändern“ des Erzählens, wo die Einbettung der Erzählung ins laufende Gespräch geleistet werden muss. Nach dem Analysemodell *GLOBE* von Hausendorf und Quasthoff gehören das einleitende Relevantsetzen einer Erzählung sowie an deren Ende die Überleitung zu folgenden Gesprächsbeiträgen zu den interaktiv zu bearbeitenden Aufgaben oder *Jobs* narrativer Diskurseinheiten dazu. In diesen rahmenden Phasen des Erzählprozesses ist es in unserem Datum vor allem die erwachsene Zuhörer:in, die zur Erzählung beiträgt. In den Zeilen 1–4 setzt sie durch ihre Frage das Erzählen als anzuschließende Diskurseinheit relevant und übernimmt im Anschluss sogleich eine Thematisierung durch die Formulierung des Anfangs der Geschichte (Zeilen 8–11). Und am Ende der eigentlichen Durchführung der Erzählung von Lea, in Zeile 79, ist es wieder die Zuhörer:in, die mit ihrem Dank für die Geschichte eine Überleitung von dieser in das anschließende Gespräch herstellt.

Aber auch in der Durchführung der Erzählung, die hauptsächlich durch die Beiträge Leas getragen wird, nimmt die Zuhörer:in aktiv am Erzählprozess teil. Im Transkript wird dies deutlich durch die von ihr geäußerten Hörsignale in den Zeilen 23, 42, 58, 70 und 77. Alle diese Stellen markieren interaktiv einen Abschnitt des Erzählprozesses und den Beginn eines neuen Schrittes in der Erzählung. In Zeile 23 und 42 handelt es sich dabei um interne Strukturmarkierungen innerhalb des Settings der Geschichte durch bloße continuer („*hm-hm*,“). In Zeile 58 wird aber mit „*oh*,“ der bloßen Rückmeldung eine Bewertung hinzugefügt („surprise token“; Wilkenson/Kitzinger 2006) und damit interaktiv an der Markierung des Planbruchs der Geschichte mitgewirkt, die durch die Erzähler:in selbst nicht durch explizite sprachliche Formen geleistet wird. Ebenso scheint sich in Zeile 77 die Erwachsene am Abschluss der Erzählung zu beteiligen, indem sie hier kein Fortsetzungssignal gibt, sondern mit „*aha*,“ ihren verstehenden Nachvollzug der Geschichte signalisiert („change-of-state token“; Heritage 1984).

Die Analyse zeigt also, dass die Höreräußerungen der Erwachsenen nicht bloß die Funktion haben, die Erzählerin zum Weiterreden zu ermuntern, sondern dass die Art dieser Höreräußerungen an den Aufbau der globalen Struktur der Erzählung angepasst und auf diese Weise interaktiv an der Herstellung dieser Erzählstruktur beteiligt ist.

4.2. Prozessualität

Es ist aber nicht allein so, dass Leas erwachsene ZuhörerIn sich durch ihre Höreräußerungen an der Herstellung der Struktur der Erzählung beteiligt, Lea selbst organisiert ihren Erzählprozess im Zuschnitt auf diese Interaktion. So geht etwa allen oben genannten Höreräußerungen die Herstellung eines Blickkontakts durch die Erzählerin voraus (Zeilen 21, 40, 57, 69, 76). Leas Erzählung wird also nicht nur durch Hörsignale begleitet, die dann womöglich eine Auswirkung auf den weiteren Verlauf des Erzählprozesses haben, sondern sie selbst nimmt eine interne Segmentierung ihrer Erzählung im Erzählprozess vor und gleicht diese, als eine Art von *recipient design*, mit ihrer ZuhörerIn ab.

Diese im Zuschnitt auf die Interaktion hervorgebrachten Segmente innerhalb einer Erzählung habe ich in Anlehnung an Gee (1986) Strophen genannt (Ohlhus 2014). Aus der Perspektive der Sprachproduktion und Online-Planung des globalen Erzählprozesses betont Gee insbesondere die Funktion der Strophen als semantische Grundbausteine der Erzählung: Einheiten von zwei bis vier Propositionen oder *idea units* werden v.a. durch Pausen im Erzählfluss segmentiert und bilden zusammen jeweils einen semantischen Schritt im Aufbau der Erzählung. Diese Orientierung auf Strophen als Schritte im Prozess des Erzählens kann man auch an Leas Erzählung nachvollziehen. Und hier wird nicht zuletzt auch sichtbar, dass auch ihre ZuhörerIn auf diese Einheiten hin orientiert ist bzw. wird. Strophen werden in diesem Sinne interaktiv als Einheiten im Erzählprozess hervorgebracht.

Die interaktive Gliederung der Durchführung ist in diesem Sinne bereits durch die Gliederung des Erzählprozesses in Strophen angelegt. Neben Blickkontakten nutzt Lea dabei unterschiedliche sprachliche Ebenen, wie sie zum Beispiel auch für das Turn-Taking im Gespräch, also die Segmentierung von Redebeiträgen, genutzt werden (Auer 2010). Entsprechend finden sich Strophengrenzen in Leas Erzählung immer dort, wo Leas Beitrag ein mögliches syntaktisches Ende aufweist und zugleich ein inhaltlicher Schritt im Aufbau der Erzählung gemacht ist. Auch prosodische Mittel werden zu diesem Zweck genutzt: Mikropausen finden sich v. a. an Strophengrenzen (Zeilen 38, 50, 58), z. T. werden Strophen durch übergreifende Intonationsmuster zusammengehalten (Listenintonation in Zeilen 62 ff.; Selting 2004). Daneben nutzt Lea in ihrer Erzählung prosodische Mittel

v. a., um den globalen Zusammenhalt ihrer Erzählung prosodisch zu markieren: Eine lange Reihe von Intonationsphrasen (Selting et al. 2009), die durch final steigenden Tonhöhenverlauf auf der letzten betonten Silbe eine Fortsetzung projizieren, wird erst in Zeile 75 mit einer final fallenden Intonation abgeschlossen (s. a. Gilles 2005, S. 91 ff.).

Die Granularität des Erzählprozesses, d. h. das Verhältnis der Strophen zum globalsemantischen Aufbau der Erzählung, ist dabei durchaus variabel. So ist das Setting von Leas Geschichte in den Zeilen 19–42 auch hinsichtlich der darin als Strophen angelegten und interaktiv bestätigten Erzählschritte deutlich höher aufgelöst als zum Beispiel die Phase, die dem Planbruch folgt: In den Zeilen 59–67 zieht Lea die Fülle der von ihr beschriebenen Ereignisse prosodisch durch eine Art von Listenkonstruktion eng zusammen (Selting 2004) und erreicht damit eine Art von Beschleunigung der Erzählung (im Sinne Genettes: eine Verdichtung der erzählten Zeit in der Erzählzeit), die ganz innerhalb einer Strophe als Planungseinheit stattzufinden scheint und nicht auf eine weitere interaktive Segmentierung hin zugeschnitten wird. Der Abschluss der Erzählung wird dann wieder ganz deutlich als Strophe hervorgebracht, prosodisch markiert durch die fallende Intonationskontur am Ende von Zeile 75 und noch einmal unterstrichen durch das meta-narrative „EN:de“ in Zeile 78.

4.3. Multimodalität

Die Koordination von Blicken, prosodischen und verbalen Markierungen bei der Hervorbringung von Strophen hat bereits deutlich gemacht, wie sehr sich im „mündlichen“ Erzählprozess ganz unterschiedlicher semiotischer Ressourcen bedient wird. Und auch Gestik und Körperhaltung spielen in der Ausgestaltung des Erzählprozesses eine wichtige Rolle. Dabei dienen insbesondere die Gesten nicht allein der Veranschaulichung des Erzählten, sie tragen auch zur Herstellung der globalen Struktur der Erzählung bei. Dies sei hier an drei Beispielen illustriert:

Ikonische Gestik begleitet die Einführung und Charakterisierung der Frösche in der Erzählung und sie hat dabei unterschiedliche Funktionen: Zu Beginn der Durchführung wird die Äußerung „dann hüpfte der durch die Wälder“ von Lea durch entsprechende Hüpf-Gesten mit beiden Händen begleitet, die ihren narrativen Satz durch eine szenische Inszenierung ergänzen (Abb. 2 und 3). Während wir es hier also v. a. mit einer Veranschaulichung der Protagonistin in Forschgestalt zu tun haben, wird die gleiche Geste gegen Ende der Erzählung wieder aufgenommen, als ein zweiter Frosch eingeführt wird (Abb. 10 und 11). Anders als im ersten Fall hat diese zweite Inszenierung aber kein Gegenstück

in einem Verb wie „hüpfen“. Es geht hier in diesem Sinne nicht um eine bloße „Bebilderung“ des Gesagten, sondern um eine schon eigenständigere Konzeptualisierung der Situation. Zugleich markiert die Wiederholung der Geste einen Rückverweis auf die erste Situation dieser Art. Sie kann also als Mittel der Herstellung satzübergreifender Kohärenz verstanden werden, das in diesem Sinne nicht allein der lokalen Darstellung der Figuren, sondern der Strukturierung der Erzählung dient.³

Levy/McNeill (2015, S. 158) beschreiben diesen Einsatz der Gestik zur Herstellung von Kohärenz als „catchment“: Eine gestische Wiederaufnahme markiert die Zusammengehörigkeit auch zeitlich getrennter Verbalisierungen. Eine interessante Variante dieser gestischen Herstellung von Kohärenz findet sich in der ausgebauten Orientierung von Leas Erzählung: Hier treten ikonische Gesten in besonderer Häufung auf. Lea zeigt zum Beispiel die Größe der für den Zaunbau verwendeten Blätter (Abb. 5) und bearbeitet das Wortfindungsproblem zur Bezeichnung dieses *“Nassen auf den Bäumen, das so aussieht wie Honig“* (Zeilen 32–35), indem sie den Charakter einer Flüssigkeit zunächst durch eine schöpfende Bewegung beider Hände (Abb. 6) und deren Verwendung sodann durch das Zusammenführen beider Handflächen illustriert.⁴ Schließlich wird die Kleinheit der Tür durch einen Blick in den Hohlraum zwischen den zusammengelegten Händen verdeutlicht, die Lea dicht vor ihr Gesicht hält (Abb. 8).

Alle diese Gesten dienen der lokalen Verdeutlichung und Inszenierung einzelner semantischer Aspekte der Erzählung, sie sind entsprechend eng mit der jeweils aktuellen Verbalisierung koordiniert. Eine etwas andere Funktion scheint dagegen das kreiselnde Streichen mit beiden Händen über den Tisch zu haben, das zuerst in den Zeilen 25 und 26 zu beobachten ist und hier lokal und koordiniert mit „hatte sich einen kleinen Teich“ das Konzept der Flächigkeit einzuführen scheint.⁵ Diese streichende Bewegung dient aber nun über das gesamte Setting hin, d. h. bis zur Zeile 51, als gleichsam neutraler gestischer Hintergrund, vor dem sich die anderen Gesten bilden und abheben. Immer dann, wenn Lea keine

-
- 3 Der Umstand, dass in der Erzählung zwischen diesen beiden Hüpfgesten weder bei Nennung des Frosches (Z. 47) noch bei einer Thematisierung der Fortbewegung des Frosches (Z. 59 ff.) eine entsprechende Geste gemacht wird, deutet ebenfalls darauf hin, dass diese nicht bloß mit der Darstellung der Figuren verbunden sind.
 - 4 Nach meiner Interpretation handelt es sich hier also um *Harz*, das zum *zusammenkleben* der Blätter benutzt wird. Die ZuhörerIn scheint hier keine Verständnisprobleme zu haben (siehe Z. 42).
 - 5 Streeck (2009: 151 f.) spricht bei solchen eher konzeptuellen als darstellenden Gesten von „ceiving“.

andere, lokal mit ihrer Verbalisierung koordinierte Geste macht, fällt sie zurück in dieses Streichen der Tischplatte (etabliert in Zeile 26, dann Zeilen 33 und 48). Erst mit der letzten Zeile des Settings ändert sich diese (dynamische) Grundhaltung und Lea legt ihre Hände zusammen und vor sich auf den Tisch (Abb. 9). Auch in diesem Fall dient die Geste also neben der ursprünglichen Inszenierung eines inhaltlichen Aspektes auch der Herstellung interner Kohärenz in einem global-semantischen Abschnitt der Erzählung.

Der folgende Abschnitt, die narrative Episode, die mit dem Einbruch der Eichhörnchen beginnt, ist nun „unterlegt“ durch die zusammengelegten Hände der Erzählerin. Lea verlässt diese Grundposition erst wieder, um das Hüpfen des zweiten Frosches zu inszenieren (siehe oben, Abb. 10 und 11) und anschließend ihre Hände über den Kopf zu werfen, um so der Größe von Haus und Teich der beiden Frösche Nachdruck zu verleihen („*rIEsen riesen HAUS [...] RIEsen riesen TEICH*“; Zeilen 71 ff. und Abb. 12). Zum Abschluss der Erzählung liegen dann ihre gefalteten Hände wieder vor ihr auf dem Tisch, diesmal noch deutlicher als zuvor in Abbildung 9, denn diesmal beugt sie auch ihren Oberkörper vor und legt sich so halbwegs zu ihren Händen auf den Tisch (Abb. 13).

Mit Blick auf ihre Gestik – bzw. die jeweilige gestische „Grundposition“ – lässt sich die Durchführung von Leas Erzählung also in zwei Teile segmentieren: Der erste beginnt mit dem Setting am Anfang der Durchführung und ist gekennzeichnet durch die streichende Bewegung der Hände, die zunächst mit dem Teich am Haus des Frosches eingeführt und dann über die gesamte Orientierung hinweg wieder aufgenommen wird. Damit ist für diese Phase nicht nur eine gewisse gestische Kontinuität gegeben. Bezieht man die Geste auf räumliche Eigenschaften des beschriebenen Settings, dann ergibt sie *auch* als ikonische Geste Sinn: Im Rahmen der Orientierung wird das räumliche Setting, in dem der Frosch sich zunächst niederlässt, genauer beschrieben. Erst mit dem Ende der Orientierung wird durch das Zusammenlegen der Hände eine zweite Phase des Erzählprozesses eingeleitet, in der der Gebrauch ikonischer Gestik deutlich geringer ist und die Erzählerin sich deutlich bemüht, eine möglichst knappe Ereigniskette zu entwerfen, die sie zum Abschluss ihrer Geschichte führt. Dieser Abschluss wird nun wieder gestisch stärker untermalt, zunächst durch ausladende Bewegungen beider Arme, und dann durch eine gleichsam ostentative Rückkehr in eine ‚neutrale‘ und unbewegte Körperhaltung.

Auch im Bereich der Gestik finden sich also Phänomene, die nicht bloß als lokale Illustrationen anzusehen sind, die mit dem verbalen Strom der Erzählung koordiniert werden, sondern die zur Herstellung der globalen Strukturierung der Erzählung beitragen. Dabei werden teils, wie etwa in der Orientierung, mehrere

Strophen zu einem Teil der Erzählung zusammengefasst, teils werden Grenzen innerhalb des Erzählflusses markiert wie vor Beginn der Episode und, noch deutlicher, am Ende der Erzählung.

4.4. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Analyse von Leas mündlicher Fantasieerzählung unter den Aspekten Interaktivität, Prozessualität und Multimodalität macht deutlich, welche zentrale Rolle auch bei augenscheinlich „erhebungsförmigen“ Erzählsituationen der Einsatz spezifischer semiotischer Ressourcen spielt, die nur in der mündlichen Face-to-face-Situation zugänglich sind und die bei einem ausschließlichen Blick auf den Erzähltext ausgeblendet werden.

Sichtbar wird vor allem der Beitrag von Multimodalität und Interaktion in der Herstellung von Strophen und ihrer Verbindung innerhalb der globalen Struktur der Erzählung. Die augenscheinliche Orientierung beider Interaktionspartner an diesen Grundbausteinen der Erzählung ist ein Beleg für die enge Beziehung von Erzählprozess, Erzählstruktur und Interaktion unter den medialen Bedingungen der Mündlichkeit. Sie macht deutlich, inwieweit das narrative „thinking-for-speaking“ als Teil narrativer Diskurspraktiken auch ein Denken für die Interaktion ist.

Insbesondere die Untersuchung der Gestik von Lea bietet interessante Einblicke in die Art und Weise, wie sie ihren Erzählprozess organisiert. Während sie sich, was die verbale Ebene ihrer Erzählung betrifft, über die gesamte Diskurseinheit hinweg eines klar elaborierenden Diskursmusters bedient (Hausendorf/Quasthoff 1996), als Erzählerin also eine gleichsam narrative Distanz zum Geschehen einhält, wird diese Erzählhaltung insbesondere im ersten Teil ihrer Erzählung durch eine Vielzahl von ikonischen Gesten ergänzt bzw. relativiert, die im weiteren Verlauf auch eine strukturierende Funktion für den Erzählprozess erhalten. In der multimodalen Rekonstruktion konnte gezeigt werden, dass Leas Erzählprozess eine Reihe szenischer Vorstellungen zugrunde liegt, die den Ausgangspunkt sowohl ihrer Verbalisierungen als auch ihrer Gesten bilden (Levy/McNeill 2015, S. 109 f. sprechen von „Growth Points“). Erzählung und Inszenierung sind also im Erzählprozess miteinander verbunden, werden von Lea aber auf unterschiedlichen semiotischen Ebenen realisiert: auf der verbalen Ebene als elaborierendes Diskursmuster, in der Gestik als dramatisierendes.

Diese besondere Nutzung der medialen Möglichkeit der Mündlichkeit für die Konstruktion und den Ausbau einer Erzählung soll im Folgenden die Grundlage bilden für die Frage danach, wie Lea mit der Engführung semiotischer Möglichkeiten in der Schriftlichkeit umgeht.

5. Eine schriftliche Erzählung zum Vergleich

Die Besonderheit der schriftlichen Erzählsituation liegt, mit Ehlich (1983) gesprochen, in ihrer Zerdehnung, durch die Erzähler und Leser voneinander getrennt sind und die nur durch den Text der Erzählung überwunden wird. Im Vergleich zum mündlichen Erzählen entfällt in dieser Konstellation also insbesondere die Dimension der Interaktivität, also der gemeinsamen Herstellung der Erzählung durch Erzähler und Zuhörer, sowie diejenige der Multimodalität, genauer gesagt, die Möglichkeit, den Körper und Elemente der Erzählsituation als semiotische Ressourcen im Erzählprozess einzusetzen. Auf der anderen Seite bietet die Schriftlichkeit auf der Prozessebene Entlastungsmöglichkeiten, die durch einen geringeren Zeitdruck in der Herstellung der Erzählung sowie durch die Möglichkeit entstehen, in Revisionen an bereits bestehenden Textpassagen zu arbeiten.

Die Ergebnisse von Strömqvist et al. (2004) zeigen allerdings, dass Erzählerinnen und Erzähler im Alter von neun Jahren von diesen für sie noch neuen Planungsmöglichkeiten des schriftlichen Diskurses wenig bis gar keinen Gebrauch machen. Die Autoren sprechen in diesem Sinne von einem „thinking-for-speaking“, das auch diesen frühen Schreibprozessen zugrunde liege. Trotz des Umstandes, dass eine grundsätzliche Reorganisation sprachlicher Planungsprozesse auf die medialen Bedingungen der Schriftlichkeit hin einen längeren Erwerbsprozess erfordert, lassen sich dennoch auch im direkten Vergleich mündlicher und schriftlicher Erzählungen aus der ersten und zweiten Klasse Unterschiede feststellen, die sowohl die Strukturierung als auch die Verwendung bestimmter narrativer Verfahren im Erzählen betreffen (vgl. Becker 2002; Ohlhus/Quasthoff 2005; Ohlhus 2005). Inwieweit also die spezifischen Aufgaben des schriftlichen Erzählens auch qualitativ neue Anforderungen darstellen, für die neue Lösungen gefunden werden müssen, und inwieweit andererseits weiterhin auf narrative Verfahren zurückgegriffen werden kann, die sich bereits in der Mündlichkeit bewährt haben, hängt dabei sicherlich nicht zuletzt von den je individuellen Erzählweisen ab, auf die Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt zurückgreifen können.

Im Folgenden soll deshalb an einem Beispiel rekonstruiert werden, welche Lösungen Lea für die „Konzeption“ einer schriftlichen Erzählung findet. Die ersten schriftlichen Erzählungen, die wir von Lea haben, stammen vom Anfang der zweiten Klasse und zeigen bereits eine ausgebaute narrative Struktur. Im Laufe der zweiten Klasse experimentiert Lea dann intensiv mit den Möglichkeiten des szenischen Erzählens in der Schriftlichkeit. Ihre folgende schriftliche Fantasieerzählung, entstanden im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema Märchen, markiert einen Höhepunkt dieses Experimentierens (vgl. auch Ohlhus 2005). Zwischen der mündlichen Erzählung aus dem vorherigen Abschnitt und der folgenden schriftlichen liegen knapp vier Monate.

Beispiel 2: Ein Märchen⁶

1. Es waren einmal zwei Freunde die Gingen
2. durch diK und dün eines Morgens Wachte
3. teddy Auf das Linke Bett war ler aber das
4. Rechte Bett war nicht ler da Gang teddy
5. in die Küche da bist du Ja Sagte Teddy
6. o Ja Mein libster Teddy Hir bin ich
7. ich wolte nur früstuken und dan wolte
8. ich mich Umziehen Heute ist doch das
9. Gose Tunir das Hab ich Ja Gans Fer gesen
10. Teddy Rante in das Schlafzimer und Rif
11. Tohm Wach Auf du Must dich an zin
12. MiJau o Ja ich Zihe mich um Törötö
13. O das Tonir begint Holteurefperde
14. die Prinzessin und der König Sase Auf
15. den ErenPletzen
16. ich Wünsche
17. dir Glük und und los Schnauf Ühühühü
18. Machten die Pferde AlsnimandAuf die
19. Prinzessin Schaute war sie weg
20. nur die Sprechenden Blumen hatenes
21. gesehen sie Streuten ihre Telpot Sporen
22. und Schwup Waren die Beiden bei den Blumen
23. die Prinzessin ist weg ich weis auch wie
24. Sie wurde vom Menschenfresse weg
25. Gesabert was der Menscherfresser Kan
26. Zauber. Ja er Ha es von seiner MutteGelert
27. Wo wont er wir Werden in das Toter Reich
28. Oke er Wont im Toten Walg da woes
29. die Eichhörnchen mit Biber Schwans
30. Wir Gehen ich würde ales tun um die
31. Prinzessin zureten dan Kom mit am nesten
32. Morgen Warensienunim Wald Sie Sehen Ein Haus
33. Das ist das Schloss vom
34. imGenau im totereich Sie PlatzSt er einda

6 Die Erzählung ist über drei Stunden an drei verschiedenen Tagen hinweg in Leas Deutschunterricht entstanden. Die Kinder hatten also ausreichend Zeit, auch ausladende Geschichten zu Papier zu bringen – in der vorgängigen und globalen Planung solcher Geschichten bringen sie allerdings noch keine Erfahrungen mit. Um das zu kompensieren, hat die Lehrerin das jeweils bereits entstandene bis zur nächsten Schreibsitzung abgetippt und den Autoren und Autorinnen als Ausdruck mitgebracht, der es erleichtern soll, das von ihnen bereits Geschriebene zum Anknüpfungspunkt für die Fortsetzung zu nehmen.

35. war der Menschenfresser ihr Bekommt die
36. Prinzessin nicht den st. nur du er zog Sein
37. Schwerter hate mit seinem Schwer
38. und zag war der MenschenfresserTöt
39. und der toten Wald Wider Schön und er hatte
40. einen Anderen Namen der Feen Wald
41. unddie Eichhörnchen hatten ire Schwänze
42. Wider und unser Held durfe die Prinzessin
43. Heiraten und sie haten einen neuen
44. Wald Wen Sie nicht GeStorben Sint dan
45. leben Sie noch Heiute.

Die ausgeprägt szenische Erzählweise in dieser Geschichte macht es zuweilen nicht ganz einfach nachzuvollziehen, wann hier Teddy, wann Tom und wann weitere Figuren der Erzählung das Wort ergreifen und wer genau somit jeweils Träger der Handlung ist. Was den globalen Aufbau der Erzählung betrifft, haben wir es hier jedoch eindeutig mit einer im Sinne des Bielefelder Geschichtenschemas narrativ strukturierten Erzählung zu tun. Eine Orientierung, in der die Protagonisten und ein gemeinsames Vorhaben eingeführt werden kann, eine Episode, in der der erwartbare Fortgang eines Pferderennens in Anwesenheit der königlichen Familie mit der Entführung der Prinzessin im Sinne eines Planbruchs kontrastiert wird. In der Folge wird ein Plan zur Lösung des Konflikts geschmiedet und durchgeführt, wodurch die Welt wieder in Ordnung gebracht wird. Der Text endet mit einer Coda in Form der Märchenformel „Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“

Die Realisierung dieser narrativen Struktur erfolgt nun, anders als in der mündlichen Erzählung, fast durchgehend durch sprachliche Mittel des Dramatisierens (vgl. Quasthoff 1993; Gülich 2007). Bereits die Einführung der Figuren in der Orientierung ist durch szenische Dialoge (Gülich 1990) geprägt (Zeilen 1–12). Und auch im weiteren Verlauf der Erzählung spielen narrativ elaborierende Darstellungsverfahren eine eher untergeordnete Rolle. Mit Ausnahme der Auflösung nach dem Tod des Menschenfressers (Zeilen 39–45) dienen diese Passagen insbesondere der Einführung neuer szenischer Settings durch die Etablierung von Orts- und Zeitwechslern (Zeilen 18 und 32) bzw. den Hinweis auf veränderte Konstellationen (Zeilen 1–4 und 18–19), die dann durch szenische Dialoge ausgestaltet werden. Zuweilen werden dabei sogar die Szenenwechsel selbst mit szenischen Mitteln umgesetzt, etwa wenn das Turnier mit einer Fanfare („Törötö“, Z. 12) beginnt, die den Leser zugleich an den neuen Ort des Geschehens versetzt, oder ein Ortswechsel durch Teleportation onomatopoetisch mit „Schwup“ in Szene gesetzt wird.

Inwiefern lässt nun diese Strukturierung von Leas schriftlicher Erzählung eine Verbindung zu ihrer mündlichen Erzählung erkennen? Ein Vergleich wird meines

Erachtens insbesondere auf zwei Ebenen möglich und interessant. In der relativ gleichmäßigen Gliederung des Erzähltextes in einzelne kurze, räumlich und zeitlich voneinander geschiedene Szenen lässt sich eine Parallele zu den Strophen der Mündlichkeit erkennen. Ausgangspunkte der Planung der Erzählung scheinen hier wie in der Mündlichkeit jeweils bestimmte szenische Vorstellungen zu sein, mit deren Verbalisierung ein Schritt in der Erzählung realisiert wird. Das so erzeugte Gerüst szenischer Settings (Zuhause, auf der Rennbahn, bei den sprechenden Blumen, im toten Wald) bildet die globale Struktur der Erzählung, die sich in den jeweiligen Szenen entfaltet. Der Ausbau der Erzählung findet weniger *innerhalb* dieser Bausteine statt als durch das Ausmalen bestimmter Strukturpositionen durch *mehrere* dieser Bausteine. Wie in der mündlichen Erzählung ist dabei auch in der schriftlichen die Orientierung relativ ausgebauter als die folgenden Einzelschritte.

In dieser „Bauart“ der schriftlichen Erzählung lässt sich erkennen, was Strömquist et al. (2004) als „thinking-for-speaking“ beim schriftlichen Erzählen identifiziert haben: Hier wird weniger der globale Plan einer Erzählung in einem Top-down Prozess umgesetzt, sondern ein Erzählprozess in handhabbaren, weil vorstellbaren Portionen realisiert. Explizite globale Bezüge innerhalb der Erzählung, die mehrere Erzählschritte übergreifen, finden sich dagegen lediglich im Abschluss der Erzählung, wenn unterschiedliche Motive des vorherigen wieder aufgenommen und zum Guten gewendet werden (Feenwald, Eichhörnchenschwänze, Prinzessinnenhochzeit). Auch hier liegt eine strukturelle Parallele zur mündlichen Erzählung, in der die globalstrukturelle Geschlossenheit der Erzählung ebenfalls im Abschluss retrospektiv hervorgebracht wird.

Der zweite Aspekt, der auf dem Hintergrund dieser strukturellen Parallelen interessant wird, sind die von Lea in ihrer schriftlichen Erzählung verwendeten inszenierenden Erzählverfahren des Dialogs und der Lautmalerei. Sie bilden das zentrale Mittel zum Ausbau ihrer Erzählung, die mithin einem global dramatisierenden Diskursmuster folgt. Das ist zugleich der auffälligste Unterschied zu ihrer mündlichen Erzählung. Dort folgte die Verbalisierung einem weitgehend elaborierenden Diskursmuster, szenische Elemente kamen insbesondere durch die Gestik in den Erzählprozess. Leas Strategie beim Übergang vom mündlichen zum schriftlichen Erzählen ist es nun aber nicht, die im gestischen angelegten szenischen Erzählverfahren für die Schriftlichkeit einfach wegzulassen. Vielmehr sucht sie nach Wegen, diese in ihre schriftliche Erzählung zu integrieren, sie also im Medium der Schrift sichtbar – oder besser noch: durch das Mittel des szenischen Dialogs für den Leser hörbar zu machen.⁷

7 Pohl (2005) findet wörtliche Redewiedergaben in etwa 20 % der von ihm untersuchten schriftlichen Erzählungen von Kindern aus der zweiten Klasse. Bis zur vierten Klasse

Das weitgehende Fehlen redekomentierender Einbettungen, die die Beiträge innerhalb der szenischen Dialoge einem bestimmten Sprecher zuordnen, macht es beim Lesen an vielen Stellen schwer, dem Text bis ins Detail zu folgen. Die Vorstellung der Szene ist in gewissem Sinne vorgängig und notwendig, um den Text genau aufzuschlüsseln zu können.⁸ In dieser Erzählpraxis ist sicherlich ein deutlicher Rückgriff auf mündliche Erzählverfahren erkennbar, denn die Zuordnung der Beiträge wäre im Mündlichen möglicherweise unproblematisch, weil sie hier durch unterschiedliche „Stimmen“ (Günthner 1997) oder auch durch die Körperhaltung der Erzählerin bestimmten Sprechern zugewiesen werden könnten.

Der Vergleich der beiden Erzählungen von Lea ergibt zusammenfassend also das Bild eines engen Zusammenhangs mündlicher und schriftlicher Erzählprozesse bei einer gleichzeitigen Ausdifferenzierung der narrativen Verfahren mit Rückgriff auf die jeweiligen medialen Bedingungen des Erzählens. Es ist die Modifikation und Anpassung dieser narrativen Verfahren im Erzählprozess, die uns besonders interessante Einblicke in die Verbindung mündlichen und schriftlichen Erzählens gewähren. Der Blick allein auf die *globale Struktur* der Erzählungen, zum Beispiel im Sinne des Bielefelder Geschichtenschemas, verdeckt diese interessanten Reorganisationsprozesse, ebenso, wie der Blick auf die *sprachlichen Formen* des Erzählens allein die Unterschiede in Leas Erzählweise im Mündlichen und Schriftlichen größer erscheinen lässt, als er mit Blick auf den Umgang mit den jeweiligen medialen Bedingungen zu sein scheint.

6. Ein didaktischer Ausblick

Die Zielrichtung dieses Beitrags ist in erster Linie eine methodologische. Es geht mir um die Frage, inwieweit und auf welche Weise die medialen Bedingungen des Erzählens in der Analyse narrativer Strukturen berücksichtigt werden können und müssen, und um die Analyseperspektiven, die sich aus einem solchen Vorgehen ergeben. Diese Analyseperspektiven betreffen die Rekonstruktionen narrativer Strukturen, die Entwicklung narrativer Kompetenzen und – ausgehend davon – die Didaktik des Erzählens in der Schule.

Mein Vorschlag ist, das Erzählen aus der Prozessperspektive zu betrachten und hieraus die Anforderungen abzuleiten, die Erzählen an die Beteiligten jeweils stellt, aber auch die sprachlichen, interaktiven, gestischen usw. Verfahren inner-

steigt dieser Anteil weiter an, bis auf etwa 70 % der Erzählungen. Auch hierin zeigt sich der ‚besondere Ansatz‘, den Lea in ihrer Erzählung verfolgt.

8 Leas Lehrerin spricht in diesem Zusammenhang durchaus kritisch vom „Comic-Stil“ ihrer Erzählungen und macht damit auf das Fehlen der Bilder im Text aufmerksam.

halb des Erzählprozesses, mit denen diese Anforderungen bearbeitet werden (vgl. auch Ohlhus 2014). Diese Verfahren in ihrem jeweiligen situativen und medialen Kontext sind es, die als Fokus einer vergleichenden Analyse dienen und zu neuen Erkenntnissen über das Verhältnis mündlichen und schriftlichen Erzählens führen können. Der Vergleich mündlicher Erzählprozesse zur Schriftlichkeit bleibt dann nicht auf der Ebene der Erzählstrukturen oder verwendeten sprachlichen Formen stecken, sondern er deckt spezifische narrative Praktiken auf, die jeweils besondere mediale Ausprägungen erkennen lassen.

Was bedeutet diese Analyseperspektive nun für die Didaktik des mündlichen und schriftlichen Erzählens?

Zunächst zeigt die hier vorgestellte Fallstudie sehr deutlich, dass Kinder – beim Erzählen und wohl auch bei anderen Textsorten – sich eigene, individuelle Wege in die schriftliche Gestaltung von Texten suchen. Die Anforderungen, die sich ihnen dabei stellen, aber auch die Strategien, die sie zu ihrer Bearbeitung wählen, hängen nicht zuletzt auch mit ihren mündlichen Rede- und Erzählweisen zusammen. Die Gleichförmigkeit des mündlichen und schriftlichen Erzählerwerbs im Allgemeinen und die Parallelität dieser beiden Entwicklungsverläufe dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass dieser gemeinsame Weg sehr unterschiedliche Anforderungen stellt (zur Mündlichkeit siehe Ohlhus 2014).

Für das mündliche Erzählen hat die hier vorgestellte Analyseperspektive gezeigt, wie sehr es sich lohnt, seine medialen und situativen Bedingungen mitzudenken und als lebendige Ressourcen im Erzählprozess zu erkennen. Daraus lässt sich einerseits ableiten, dass es wichtig ist, zum Beispiel die Verwendung prosodischer und gestischer Mittel bei der Strukturierung einer mündlichen Erzählung auch in die Beurteilung narrativer Kompetenzen mit einzubeziehen. Didaktisch stellt sich hier aber vor allem die Herausforderung, diese Mittel im Rahmen der Förderung von Erzählfähigkeiten zu berücksichtigen und bewusst einzusetzen. Angefangen bei deskriptiven Elementen über die Herstellung einer Erzählstruktur bis hin zur Realisierung affektiver Markierungen können Kinder offenbar in der mündlichen Erzählsituation auf mehr Ressourcen zurückgreifen, als der Blick auf Sprache alleine nahelegt. Es gilt, Wege zu erproben, mit denen der Einsatz solcher Mittel bewusst und als Ressourcen nicht nur des Erzählens, sondern auch der Reflexion über narrative Strukturen zugänglich gemacht werden kann. So könnten z. B. Figuren oder Settings in der Interaktion und im Rückgriff auf multimodale Ressourcen entwickelt – und diese Ressourcen dann ganz bewusst zum Gegenstand sprachlicher Bearbeitung gemacht werden. Leas Comicstil ist in diesem Sinne beides: eine Herausforderung für die Leser, insbesondere aber auch eine Ressource für ihre weitere erzählerische Entwicklung.

Mit Blick auf die Schriftlichkeit gilt es, Einstiege in das Erzählen zu finden, die auf die Organisation der Erzählprozesse Rücksicht nehmen, die sich bei Grundschülerinnen und Grundschulern finden lassen. Es gilt also, das Denken fürs Sprechen und für die Interaktion als Ansatzpunkt schriftlichen Erzählens ernstzunehmen, es aufzunehmen und zum Ausgangspunkt schriftlicher Erzählprozesse zu machen, um von dort aus insbesondere die Fähigkeiten zur Planung des Erzählprozesses zu erhöhen und auf diese Weise die Möglichkeiten der Offline-Situation besser zu nutzen. Dies kann etwa dadurch gelingen, dass die aus dem mündlichen Erzählen vertrauten Planungsschritte aufgenommen und thematisiert werden, indem man sie zum Beispiel visualisiert. Ein entsprechender Vorschlag findet sich etwa bei Berkemeier (2010). Hier wird ein Erzähltext überarbeitet, indem er in eine Folge von Szenen heruntergebrochen und ausgehend von dieser Plotstruktur in Arbeitsgruppen ausgearbeitet wird.

Die Parallele zu Film und Hörspiel, die damit gezogen und fruchtbar gemacht wird, drängt sich auch für die Erzählungen von Lea förmlich auf. Vor dem Hintergrund des hier präsentierten Vergleichs ihrer mündlichen und schriftlichen Erzählung besteht der Vorteil eines didaktischen Ansatzes, der von Szenen der Erzählung ausgeht, insbesondere darin, dass er den Schreibprozess anschlussfähig macht an die Strophen der Mündlichkeit und Gelegenheit bietet, diese aus dem Zeitdruck der Onlineplanung zu befreien und auf diese Weise einem sprachlichen Ausbau und einer sorgfältigen vorgängigen Planung zugänglich zu machen. Auf diese Weise lassen sich Brücken bauen zwischen dem Denken fürs Sprechen und dem Denken fürs Schreiben.

Literatur

- Auer, Peter (2010): Zum Segmentierungsproblem in der Gesprochenen Sprache. In: InLiSt 49.
- Becker, Tabea (2002): Mündliches und schriftliches Erzählen. In: Didaktik Deutsch. S. 23–38.
- Becker, Tabea (2005): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Lang. S. 19–42.
- Berkemeier, Anne (2010): Texte überarbeiten: Das Kino im Kopf hilft mit. In: Deutschunterricht 63. S. 46–50.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Wolf, Hartmann/Wolf, Terhorst (1995): Wie Kinder erzählen. München: Fink.
- Claussen, Claus/Merkelbach, Valentin (2004): Erzählwerkstatt. Braunschweig: Westermann.

- Dannerer, Monika (2012): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. In: Assmann, Aleida/ Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. München: Fink. S. 24–43.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Text-routinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): Fest-Platte für Gerd Fritz.
- Gee, James Paul (1986): Units in the Production of Narrative Discourse. In: Discourse processes 9. S. 391–422.
- Gee, James Paul (1989): Commonalities and differences in narrative construction. In: Discourse processes. S. 287–307.
- Gilles, Peter (2005): Regionale Prosodie im Deutschen. Variabilität in der Intonation von Abschluss und Weiterverweisung. Berlin: de Gruyter.
- Gülich, Elisabeth (1990): Erzählte Gespräche in Marcel Prousts *Un Amour de Swann*. In: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur: ZFSL 100.
- Gülich, Elisabeth (2007): Mündliches Erzählen: narrative und szenische Rekonstruktion. In: Hardmeier, Christof/Lubs, Sylke (Hrsg.): Behutsames Lesen. Alttestamentliche Exegese im interdisziplinären Methodendiskurs. Christof Hardmeier zum 65. Geburtstag. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Günthner, Susanne (1997): Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe. In: Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hrsg.): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin: de Gruyter. S. 94–123.
- Günthner, Susanne (2005): Narrative reconstructions of past experiences. Adjustments and modifications in the process of recontextualizing a past experience. In: Quasthoff, Uta M./Becker, Tabea (Hrsg.): Narrative interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 285–301.
- Hausendorf, Heiko (Hrsg.) (2007): Gespräch als Prozess : linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdt. Verl.
- Heritage, John (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, John M./Heritage, John (Hrsg.): Structures of social action. Cambridge: Cambridge University Press. S. 299–345.
- Küntay, Aylin/Ervin-Tripp, Susan Moore (1997): Narrative structure and conversational circumstances. In: Journal of Narrative and Life History. S. 113–120.

- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Frankfurt am Main: Fischer-Athenäum. S. 78–126.
- Levy, Elena T./McNeill, David (2013): Narrative development as symbol formation: Gestures, imagery and the emergence of cohesion. In: *Culture & Psychology* 19(4). S. 548–569.
- Levy, Elena Terry/McNeill, David (2015): *Narrative development in young children: gesture, imagery, and cohesion*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- McCabe, Allyssa/Peterson, Carole (1991): *Developing narrative structure*. Hillsdale/N.J.: Erlbaum.
- Ochs, Elinor/Capps, Lisa (2001): *Living narrative*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Ohlhus, Sören (2005): Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung*. Frankfurt am Main: Lang. S. 43–68.
- Ohlhus, Sören (2013): Narrative Verfahren zwischen Interaktion und Textualität. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg. S. 39–52.
- Ohlhus, Sören (2014): *Erzählen als Prozess: Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ohlhus, Sören/Quasthoff, Uta (2005): Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 49–68.
- Pohl, Thorsten (2005): Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung*. Frankfurt am Main: Lang. S. 93–112.
- Quasthoff, Uta (1993): Dabeisein durch Sprache: Zur Rolle der Perspektive beim konversationellen Erzählen. In: Canisius, Peter/Gerlach, Marcus (Hrsg.): *Perspektivität in Sprache und Text*. Bochum: Brockmeyer. S. 129–151.
- Quasthoff, Uta M. (1999): Mündliches Erzählen und sozialer Kontext. Narrative Interaktionsmuster in Institutionen. In: Grünzweig, Walter/Solbach, Andreas (Hrsg.): *Grenzüberschreitungen. Narratologie im Kontext*. Tübingen: Narr. S. 127–146.

- Sacks, Harvey (2010): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft: Ein Reader. [3. aktualis. und erw. Aufl.] Berlin: de Gruyter. S. 275–282.
- Schmidlin, Regula (1999): Wie deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Tübingen: Francke.
- Schülein, Frieder/Wolf, Dagmar/Boueke, Dietrich (1995): Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In: Baurmann, Jürgen (Hrsg.): Schreiben. Opladen: Westdt. Verlag. S. 243–269.
- Scollon, Ron/Scollon, Suzanne (1995): Somatic communication. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.): Aspects of oral communication. Berlin: de Gruyter. S. 19–29.
- Selting, Margret (1995): Prosodie im Gespräch. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret (2004): Listen: Sequenzielle und prosodische Struktur einer kommunikativen Praktik- eine Untersuchung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft (ZS). S. 1–46.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elisabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartng, Martin/Kern, Friederike/Mertzluft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta M./Schüte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. S. 353–402.
- Slobin, Dan Isaac (1987): Thinking for speaking. In: Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. S. 435–445.
- Strömquist, Sven/Nordqvist, Åsa/Wengelin, Åsa (2004): Writing the Frog Story. In: Strömquist, Sven/Verhoven, Ludo (Hrsg.): Relating events in narrative. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc. S. 359–394.
- Streeck, Jürgen (2009): Gesturecraft. The manufacture of meaning. Amsterdam u. a.: Benjamins.
- Stude, Juliane/Ohlhus, Sören (2005): Schreibenlernen in interaktiven Kontexten. In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Baltmannsweiler: Schneider. S. 68–87.
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als „Sprungbrett“ in die Schriftlichkeit? In: Wieler, Petra (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 69–84.
- Wilkinson, Sue/Kitzinger, Celia (2006): Surprise as an Interactional Achievement: Reaction Tokens in Conversation. In: Social Psychology Quarterly 69. S. 150–182.

