



LUND UNIVERSITY

Die Rolle des Erwachsenen bei der Aneignung des Kommunikationstyps „Erzählen und Zuhören“ durch Vorschulkinder

Holsanova, Jana; Korycanska, R.

Published in:

Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists

1990

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Holsanova, J., & Korycanska, R. (1990). Die Rolle des Erwachsenen bei der Aneignung des Kommunikationstyps „Erzählen und Zuhören“ durch Vorschulkinder. In W. Bahner, J. Schildt, & D. Viehweger (Eds.), *Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists: Berlin/GDR, August 10—August 15, 1987* (Vol. II, pp. 1802-1805). Akademie Verlag.

Total number of authors:

2

Creative Commons License:

Ospecificerad

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Proceedings
of the
Fourteenth International Congress
of Linguists

Berlin/GDR, August 10—August 15, 1987

Editors:
Werner Bahner
Joachim Schildt
Dieter Viehweger

II



Akademie-Verlag Berlin

In Cluster 1 sind in beiden Klassen diejenigen Kinder zusammengefaßt, die die Testanforderung am besten bewältigen. In Übereinstimmung damit zeigen sie auch die relativ besten Leistungen im Lesen und in der Rechtschreibung.

Cluster 2 in der 1. und Cluster 3 in der 2. Klasse weisen auf eine Gruppe hin, die durch eine ausgeprägte Diskrepanz in den Testleistungen charakterisiert ist. Diese Kinder sind zwar in der Lage, die vorgegebenen semantischen Relationen zu realisieren, zeigen dabei jedoch gravierende grammatikalische Schwächen. Es dürfte sich hier um solche Kinder handeln, deren Agrammatismus primär auf Mängeln in der Erkennung und Anwendung morphologischer und syntaktischer Regeln beruht.

In der Gruppe mit den durchgängig schwächsten Testleistungen (Cluster 4 der 1. und Cluster 2 der 2. Klasse) sind vor allem Kinder zu finden, bei denen der Verdacht auf Deblilität besteht.

Unsere bisherigen Befunde zusammenfassend, bleibt festzuhalten: Testaufgaben, die das Erkennen und Nutzen unterschiedlich komplexer semantischer Relationen erfordern, sind offensichtlich geeignet, die Differentialdiagnostik kindlicher Sprachstörungen weiter zu qualifizieren. Zu beiden eingangs genannten Fragestellungen sind Beiträge zu erwarten: Sowohl für die nähere Bestimmung der vorliegenden Sprachstörung als auch für deren Abgrenzung von allgemeineren intellektuellen Defiziten.

Am Beispiel des Agrammatismus kann gezeigt werden, daß die diagnostische Nutzung der semantischen Sprachebene dazu beitragen kann, traditionell als homogen verstandene Formen von Sprachstörungen weiter zu differenzieren und zu untersetzen. Damit sind gezieltere und spezifischere Hinweise für erfolversprechende Interventionen zu erwarten, worin ja letztendlich der Sinn auch der Sprachdiagnostik besteht.

Literatur

- Bloom, L.; Lightbown, P. und L. Hood: Structure and variation in child language. Monograph of the Society for Research in Child Development 40 (1975) 2.
 Brown, R. A.: First language: The early stages. Cambridge Mass. 1973.
 Häuser, D. und U. Schaarschmidt: Ein kognitionspsychologischer Ansatz zur Diagnostik von Aspekten der Sprachentwicklung — Überlegungen und erste Ergebnisse. In: Psychologie für die Praxis, Ergänzungsheft 1/1987.
 Hoffmann, J.: Das aktive Gedächtnis. Berlin 1982.

Die Rolle des Erwachsenen bei der Aneignung des Kommunikationstyps „Erzählen und Zuhören“ durch Vorschulkinder

Jana Holšánová/R. Koryčanská

Prag

1. Der Kommunikationserwerb ist nicht auf den Erwerb des Sprachsystems reduzierbar. Die Beherrschung des Wortschatzes und der grammatischen Regeln bedeutet noch nicht, daß das Kind kommunizieren kann. Für den Kommunikationserwerb spielen außer der Sprachkenntnis auch die Kenntnis und Beherrschung von Text- oder Diskursarten eine wichtige Rolle. Die Vorschulpädagogik mißt der Aneignung von Formen des zusammenhängenden Sprechens eine große Bedeutung bei. Eine der ersten Formen des zusammenhängenden Sprechens ist das Erzählen. Die Programme für die muttersprachliche

Bildung und Erziehung sowohl in der ČSSR wie in der DDR empfehlen zur Realisierung dieses pädagogischen Ziels — der schrittweisen Aneignung des zusammenhängenden Sprechens — verschiedene Methoden wie z. B. Bildbeschreibung, Erzählen nach Bildern, Ausdenken von Geschichten, Erzählen eigener Erlebnisse u. ä. Wir denken, daß die ontogenetische Gesprächsanalyse den Vorschulpädagogen weitere Anregungen geben kann und halten deshalb unsere hier vorgestellte Analyse über das Zusammenwirken der Erzieherin und der Kinder beim Erzählen für nützlich.

2. Die im folgenden dargestellte Untersuchung ist in ein komplexes Forschungsprogramm an der AdW der DDR in Berlin eingebettet, das auf die Ontogenese des Kommunikationswissens im Vorschulalter gerichtet ist. Für die gesamte Untersuchung, die sich nicht nur mit „Erzählen und Zuhören“, sondern auch mit anderen Kommunikationstypen befaßt (vgl. Kraft; Meng; Nitsche in diesem Band), stehen etwa 1800 Seiten Protokolle zur Verfügung. Zum größten Teil dokumentieren sie spontane sprachliche Kommunikation, teilweise aber auch quasi-experimentelle Gespräche 3- bis 6jähriger Kinder. In diesem Material identifizierten 7 Auswerter die Erzähleinheiten. Im folgenden möchten wir uns auf einige Aspekte der Aktivität der Erzieherin konzentrieren. Uns interessiert, wie der Erwachsene in den Erzähleinheiten mit dem Kind zusammenwirkt. Wir stellten fest, daß er nicht nur als Erzähler oder als Zuhörer auftritt, wie wir vermutet hatten, sondern auch Aktivitäten aufweist, die wir nicht erwartet hatten. Diese Aktivitäten konnten weder der Erzählerrolle noch der Zuhörerrolle eindeutig zugeordnet werden. Sie bildeten Übergangsformen, die ihre Funktion darin hatten, die Kinder bei der Bewältigung der Aufgaben des Erzählers und bei der Aneignung der Erzählnormen zu unterstützen. Wir fanden drei solche Strategien: der Erwachsene in der Rolle des neugierigen Halbinformierten, der Erwachsene in der Rolle des mitbeteiligten Ko-Erzählers und der Erwachsene in der Rolle des interpretierenden Anschluß-Erzählers. Wir werden uns im folgenden mit dem interpretierenden Anschluß-Erzähler beschäftigen. Zunächst geben wir zwei Beispiele.

(a) 4; 5/2 Auszug

- Knut: In unseres Haus hat es mal gebrennt. Aber da war ich noch gar nicht auf der Welt. Von ner Wärmedecke.
 E: Oh! Da hat einer die Wärmedecke immer angelassen und da ist ganz viel Strom da reingekommen und ist die immer heißer und heißer geworden und da hat's gebrannt.

(b) 4; 5/16 Auszug

- Timea: Und ich war schon mal äh . . . Ich wollte zum Onkel Doktor fahren und hat mir hier oben an Nase festgesitzt und da konnt ich gar nicht mehr schnaufen. Als ich da war, konnt ich wieder schnaufen.
 E (lacht): Ja, da hat der Onkel Doktor gesagt: „Nanu! Warum kommst du denn zu mir? Du bist doch gar nicht krank!“ Hat er das gesagt? Ja?
 Timea: Wir warn doch gar nicht zum Onkel Doktor reingegangen. Da konnt ich ja wieder schnaufen.
 E: Ach so! Da hat denn deine Mutti gesagt: „Ach, wir brauchen nicht zum Onkel Doktor zu gehen.“ Nicht?
 Timea: Hm.

Der 4; 5jährige Knut beginnt seine Erzählung mit der Äußerung: *In unseres Haus hat es mal gebrennt*. Abgesehen von den grammatischen Mängeln stellt die erste Äußerung ein typisches Beispiel für einen Erzählanfang dar. Nach J. Schu handelt es sich um das

Erzählen in medias res. Es ist vorstellbar, daß auch ein kompetenter Sprecher seine Ereignisdarstellung auf diese Weise eröffnet. Das Kind ergänzt in seiner nächsten Äußerung *Aber da war ich noch gar nicht auf der Welt* einige Aspekte der Orientierung um die Zeitangabe. Auch dieser Erzählschritt hätte durch einen kompetenten Sprecher vollzogen werden können. Mit der Äußerung *Von ner Wärmedecke* gibt Knut das Objekt an, das zur Ursache des Brandes wurde. Die Erzieherin reagiert mit dem Ausdruck der emotionalen Anteilnahme *Oh!*. Obwohl sie die Äußerungen und ihren Zusammenhang verstanden hat, ist sie sich dessen bewußt, daß zwischen der Wiedergabe des Ergebnisses *In unseres Haus hat es mal gebrannt* und der Anzeige des Objektes, das das Ereignis verursacht hat, eine Lücke besteht, und ergänzt Knuts Darstellung. Sie ist zwar in der Lage, mit Hilfe ihrer Alltagserfahrung die Ereigniskette zu rekonstruieren, sie zieht es aber aus pädagogischen Gründen vor, Vermutungen über die kausalen Zusammenhänge des Ereignisverlaufs zu verbalisieren. *Da hat einer die Wärmedecke immer angelassen und da ist ganz viel Strom da reingekommen und ist die immer heißer und heißer geworden und da hat's gebrannt*. Sie fügt also Informationen zu, die für die Ereignisdarstellung relevant sein könnten, und macht das Kind auf die einzelnen Erzählschritte aufmerksam, die es unterlassen hat. Sie liefert dem Kind ein Modell für das sprachlich-kommunikative Verhalten des Erzählers.

Nun zum zweiten Beispiel. Die 4; 5jährige Timea erzählt: *Und ich war schon mal äh . . . Ich wollte zum Onkel Doktor fahren und hat mir hier oben an Nase festgesitzt und da konnt ich gar nicht mehr schnaufen. Als ich da war, konnt ich wieder schnaufen*. Timea beabsichtigt mit der Darstellung eines besonderen Erlebnisses, das sie komisch findet, die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf sich zu lenken. Die Erzieherin reagiert zuerst nichtsprachlich — sie lacht. Sie hat die Geschichte also auch als komisch empfunden und interpretiert. Obwohl Timea viele Erzählschritte unternommen hat, ist der Ereignisverlauf im einzelnen jedoch nicht einfach nachvollziehbar. Die Erzählung verursacht Verstehensprobleme, die einerseits mit der Verletzung der Parallelitätsforderung zusammenhängen — die Ereignisse wurden nicht in der Reihenfolge des wirklichen Ablaufs dargestellt, und der zeitliche Zusammenhang wurde nicht durch andere Mittel markiert. Andererseits ist die Ortsbestimmung *da* sehr vage. Das führt dazu, daß die Ursache der Komik nicht klar wird. Die Erzieherin als Kommunikationslehrerin versucht, die Pointe der Erzählung herauszuarbeiten. Sie interpretiert *da* als *beim Doktor in der Praxis* und läßt den Doktor sich wundern: *Nanu! Warum kommst du denn zu mir? Du bist doch gar nicht krank!* Sie verbalisiert, wie sie sich den Ereignisverlauf vorstellt, und liefert dem Kind ein Modell für die formale Darstellung der Pointe. Ihre Interpretation signalisiert, was der kompetente Sprecher für unentbehrlich hält: Das Ungewöhnliche der Geschichte muß direkt und detailliert dargestellt werden, z. B. mit Hilfe der direkten Rede, und der Zusammenhang der einzelnen Ereignisse in der Folge muß rekonstruierbar sein. Die Erzieherin bittet ferner um die Bestätigung ihrer Hypothese über die Abwicklung des Geschehens: *Hat er das gesagt? Ja?* und erfährt, daß ihre Interpretation nicht stimmt. Timea lehnt die Hypothese mit der Begründung ab: *Wir warn doch gar nicht zum Onkel Doktor reingegangen. Da konnt ich ja wieder schnaufen*. Nach der Korrektur durch das Kind reagiert die Erzieherin mit *Ach so!* und schlägt eine zweite Fortsetzungsmöglichkeit der Erzählung vor. *Da hat denn deine Mutteri gesagt: „Ach, wir brauchen nicht zum Onkel Doktor zu gehen. Nicht?“* Damit signalisiert die Kindergärtnerin erneut, daß der Zusammenhang zwischen den Ereignissen in der Ereignisfolge für den Zuhörer klar werden muß, und demonstriert auch, wie man es machen kann. Die zweite Interpretation wird dann vom Kind akzeptiert.

3. Wir konnten anhand der beiden Beispiele die kommunikativen Aktivitäten der Erwachsenen in der Rolle des interpretierenden Anschluß-Erzählers beobachten, die dem Kind als Hilfeleistungen bei der Aneignung der Erzählnormen dienen können. Bei J. Schu und L. Hoffmann fanden wir ähnliche Ergebnisse. Sie sind sowohl aus theoretisch-gesprächsanalytischen als auch aus praktisch-vorschulpädagogischen Gründen interessant.

Literatur

- Hoffmann, L. (1984): Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: Eine methodische Perspektive. In: Ehlich, K. (Hg.) *Erzählen in der Schule*, Tübingen.
- Meng, K., Koryčanská, R., Peroutková, M., Szymanska, G.: *Die Erzieherin als Kommunikations- und Sprachlehrerin*. Moskau (im Druck).
- Meng, K., Holšanová, J., Mandziewska, K., Szpingier, R.: *Erzählen und Zuhören bei Dreijährigen*. Moskau (im Druck).
- Meng, K. (1986): *Erzählen und Zuhören bei Dreijährigen*, Linguistische Studien 140, Berlin.
- Schu, J. (1985): „Wasche was passiert is?“ Wie Kinder Erzählungen anfangen und wie Erwachsene zu deren Durchführung beitragen. In: *Zweitsprache Deutsch — ungesteuerter Erwerb*. Hg. von S. Kutsch und I. Desgrandes, Tübingen.