

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Deutsches Seminar I
Seminar: Interaktionsmodalitäten
Dozenten: Prof. Dr. Peter Auer / Prof. Dr. Helga Kotthoff

14. Oktober 2002

Kontextualisierung im kindlichen Rollenspiel

Sabine Braun
E-Mail: braun-sabine@gmx.de

Claudia Egi
E-Mail: claudiaegi@gmx.net

Inhalt

I	Einleitung	1
II	Kontextualisierung im kindlichen Rollenspiel	2
	II.1 Einführende Begriffsbestimmungen	2
	II.1.a Rollenspiel als Interaktionsmodalität	2
	II.1.b Kontext vs. Kontextualisierung	3
	II.1.c Kontextualisierungsverfahren, Kontextualisierungshinweise und Skripts	4
	II.1.d Kontextualisierung bei Kindern	6
	II.2 Empirische Untersuchung	7
	II.2.a Fragestellung	7
	II.2.b Analyseinstrument	8
	II.2.c Datengewinnung und Erhebungssituation	10
	II.2.d Analyse des Datenmaterials	11
III	Schlussfolgerung	34
IV	<i>Anhang</i> 35	
	IV.1 Transkription	35
	IV.2 Transkriptionskonventionen	40
V	Literatur	41

I Einleitung

Innerhalb kommunikativer Interaktion ist der Kontext von Äußerungen und Handlungen ein wichtiger Referenzpunkt, um deren Bedeutung zu erschließen. Dabei hat zum einen der gegebene Kontext Einfluss auf die in ihm stattfindende Interaktion. Zum anderen bestimmt der Kontext auch, wie in ihm vorkommende Äußerungen und Handlungen interpretiert werden. Die Vorstellung, dass Kontext statisch durch äußere Umstände, wie z.B. materielle Situation, sprachliches Umfeld und soziale Merkmale der Interaktionsteilnehmer, festgelegt ist und unidirektional auf die in ihm stattfindende Interaktion wirkt, wurde von Cook-Gumperz und Gumperz in ihrer Arbeit „Context in Children’s Speech“ (1976) widerlegt und durch das flexiblere Konzept der Kontextualisierung ersetzt. Dieses basiert auf dem Gedanken, dass „Sprache nicht (nur) vom Kontext ihrer Verwendung determiniert wird, sondern auch umgekehrt Kontexte schafft“ (Auer (1999), S. 167).

Der erste Teil der folgenden Arbeit wird sich zunächst theoretisch mit den Konzepten von „Kontext“ und „Kontextualisierung“ befassen und dabei die Vorstellung von Cook-Gumperz und Gumperz näher erläutern. Im zweiten Teil wird sie sich mit der praktischen Umsetzung des Konzeptes der Kontextualisierung beschäftigen, und zwar mit Schwerpunkt auf der Herstellung der Interaktionsmodalität Spiel unter Kindern. Es wird untersucht werden, ob die im ersten Teil gegebenen Begriffsdefinitionen, die sich auf die allgemeine Kontextualisierungsforschung beziehen, auch auf die Kontextgenerierung bei Kindern anwendbar sind. Es wird dabei davon ausgegangen, dass Kontextualisierungsprozesse bei Erwachsenen mehr oder weniger automatisiert sind und unbewusst ablaufen, und dass Kinder im Gegensatz dazu nicht im selben Maße die notwendigen Voraussetzungen für die Anwendung von Kontextualisierungsverfahren besitzen.

Auf die Einführung grundlegender Begriffe im ersten Teil dieser Arbeit folgt eine Analyse empirischen Datenmaterials, die sich mit der Kontextgenerierung im kindlichen Rollenspiel beschäftigt. Es wird zunächst untersucht werden, mit Hilfe welcher Verfahren Kinder den Kontext für ihr Spiel herstellen und welche sprachlichen und parasprachlichen Merkmale in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Der zweite Teil der Analyse wird sich damit beschäftigen, ob Kinder für die Kontextgenerierung im Rollenspiel auf Elemente des Hintergrundwissens zurückgreifen, wie es das Konzept der Kontextualisierung nach Cook-Gumperz und Gumperz vorschlägt.

II Kontextualisierung im kindlichen Rollenspiel

II.1 Einführung grundlegender Begriffe

Der zentrale Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist das Verfahren der Kontextherstellung im kindlichen Rollenspiel. Um dieses Thema umfassend behandeln zu können, werden an dieser Stelle zunächst einige grundlegende Begriffe eingeführt, die im Zusammenhang mit den Begriffen Rollenspiel und Kontextualisierung von Bedeutung sind. Der dadurch gelieferte theoretische Hintergrund wird für die in II.2 folgende Analyse des Datenmaterials als Basis dienen.

II.1.a Rollenspiel als Interaktionsmodalität

Das Spiel im allgemeinen, und damit auch das kindliche Rollenspiel, kann als Interaktionsmodalität definiert werden:

Mit Interaktionsmodalität sind hier allgemein die Verfahren gemeint, die einer Darstellung, Handlung oder Situation eine spezielle symbolische Bedeutsamkeit verleihen, und zwar mit Bezug auf eine besondere Seinswelt wie Spiel oder Traum, auf Wissen und Intention der Beteiligten oder auf eine institutionelle Situation (Kallmeyer, S. 556).

Einen Kernpunkt dieser Definition stellt der Begriff „symbolische Bedeutsamkeit“ dar, welcher meint, dass „Symbolisierungen auf Dinge der Erfahrungswelt bezogen werden und die Elemente der Erfahrungswelt über Symbolisierungen begriffen werden“ (Kallmeyer, S. 556). Dadurch können in der konkreten Erfahrungswelt definierte Begriffe in einer Interaktionsmodalität eine ganz andere von den Beteiligten symbolisch zugewiesene Bedeutung haben. In der Interaktionsmodalität „Spiel“ kann somit z.B. einem Stock die Bedeutung „Schwert“ zugeschrieben werden.

Ein weiterer Kernpunkt der Definition nach Kallmeyer ist durch den Begriff „besondere Seinswelt“ gekennzeichnet, welcher meint, dass der Realitätsbezug sich je nach Modalität verändert. Davon sind zum einen die schon erwähnten symbolischen Zuschreibungen betroffen, die ihre Bedeutung über den Zusammenhang mit der jeweiligen Modalität und deren Realitätsstatus erhalten. Zum anderen beeinflusst der gegebene Realitätsrahmen sowohl die Interpretation von Aussagen und Handlungen in einer Interaktion, als auch die Konsequenzen, die diese nach sich ziehen. So können z.B. beleidigende Aussagen zwischen den Teilnehmern einer Interaktionsmodalität „Spiel“ in

der Regel als „nicht ernst gemeint“ interpretiert werden, und „die Hinübernahme von Konsequenzen [dieser Aussage] aus der Spielwelt in die alltagsweltliche Handlungsrealität“ (Kallmeyer, S. 557) ist gesperrt. Das sprachliche und nicht-sprachliche Handeln der Interaktanten unterliegt somit unterschiedlichen Verantwortungsgraden in Abhängigkeit von der jeweiligen Interaktionsmodalität.

Wenn in einer bestimmten Interaktionsmodalität agiert werden soll, wird dies in der Regel von den Teilnehmern zu Beginn der Interaktion festgelegt, ebenso wie der kurzfristige Wechsel in andere Modalitäten während der Interaktion. Diese Festlegung erfolgt wechselseitig, das heißt sie wird von den Interaktionspartnern im gegenseitigen Einverständnis ausgehandelt.

Dieses wechselseitige Aushandeln der Interaktionsmodalität zeigt eine deutliche Parallele zum Begriff der Kontextualisierung, der sich ebenfalls mit dem wechselseitigen Aushandeln von Interaktionssituationen beschäftigt, jedoch weiter gefasst ist als der Begriff der Interaktionsmodalität. Tatsächlich kann man Interaktionsmodulationen, d.h. die Prozesse der Herstellung von Interaktionsmodalitäten, als „eine bedeutsame Untergruppe der Kontextualisierungen“ bezeichnen. „Dementsprechend kann die Interaktionsmodalität als ein Element des Kontextes gesehen werden“ (Kotthoff, S. 166).

Um diesen Zusammenhang deutlicher zu machen werden die neu eingeführten Begriffe „Kontext“ und „Kontextualisierung“ im folgenden näher erläutert.

II.1.b Kontext vs. Kontextualisierung

Das traditionelle Verständnis von Kontext basiert auf der Annahme, dass „bestimmte sprachliche Ausdrücke in ihrer Bedeutung nicht ein für allemal festgelegt werden können, sondern von Kontext zu Kontext veränderlich sind“ (Auer (1999), S. 166). Diese Vorstellung geht davon aus, dass die Bedeutung sprachlicher Äußerungen von bestimmten außersprachlichen Bezugspunkten, wie z.B. sozialem oder situativem Umfeld, abhängig ist, welche Informationen beinhalten, „von denen die semantische Interpretation [der sprachlichen Äußerungen] beeinflusst wird“ (Auer (1986), S. 23).

Dieser statische Kontextbegriff lässt sich durch verschiedene Charakteristika beschreiben (vgl. Auer (1986), S. 23). Grundlegend wird „Kontext“ als ein zusammengesetztes Ganzes material gegebener außersprachlicher Bezugspunkte vorausgesetzt, das unabhängig ist von der innerhalb dieses Ganzen stattfindenden

Interaktion. Ebenfalls vorausgesetzt wird die Bekanntheit des Kontextwissens, welches das Verstehen sprachlicher Äußerungen sowohl bei Interaktionsteilnehmern als auch bei Beobachtern ermöglicht. Der Einfluss des Kontextes auf die Interaktion ist unidirektional, das heißt das sprachliche Verhalten der Teilnehmer und die Interpretation der sprachlichen Äußerungen werden vom Kontext beeinflusst, es findet jedoch keine Beeinflussung des Kontextes durch die sprachliche Interaktion statt.

Cook-Gumperz & Gumperz (1976) haben ein flexibleres Konzept entwickelt, das nicht davon ausgeht, dass Interaktanten nur auf einen material von außen gegebenen Kontext reagieren. Im Gegensatz zu dem traditionellen statischen Kontextbegriff gehen sie mit ihrem Begriff der „Kontextualisierung“ davon aus, dass die Teilnehmer einer Interaktion deren Kontext aktiv aufbauen und somit ihrem jeweiligen Gegenüber das Verstehen ermöglichen. Die Aufgabe der Interaktanten besteht demnach darin, „(sprachliche) Handlungen auszuführen *und* zugleich interpretierbar zu machen, indem ein Kontext konstruiert wird, in den sie sich einbetten“ (Auer (1986), S. 23). Wichtig ist im Sinne von „Kontextualisierung“ nicht mehr ausschließlich, ob ein objektives äußeres Kontextmerkmal vorliegt, sondern ob dieses von den Interaktanten wechselseitig wahrgenommen und als aktueller Kontext verwendet wird.

II.1.c Kontextualisierungsverfahren, Kontextualisierungshinweise und Skripts

Als Kontextualisierung sind die Verfahren zu verstehen, „mittels derer die Teilnehmer an einer Interaktion für Äußerungen Kontext konstituieren“ (Auer (1986), S. 24). Wir gehen davon aus, dass diese Verfahren aus zwei wesentlichen Teilen bestehen, nämlich zum einen aus Kontextualisierungshinweisen und zum anderen aus Komponenten des Hintergrundwissens, von dem angenommen wird, dass es in Form sogenannter Schemata oder Skripten organisiert ist. In Kontextualisierungsverfahren werden Kontextualisierungshinweise gezielt eingesetzt, um das gespeicherte Hintergrundwissen abzurufen und für die Interaktion verfügbar zu machen.

Unter Kontextualisierungshinweisen sind beobachtbare sprachliche oder nichtsprachliche Daten zu verstehen, welche der Kontext aufbauende Interaktant einsetzt. Dazu können gehören: Kinetik und Proxemik, Prosodie (Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Geschwindigkeit, Rhythmus und Gliederung in Tongruppen, Akzent), Blickverhalten,

zeitliche Platzierung (Pausen, Simultansprechen), Varietäten-/Sprachwahl, lexikalische Variation und sprachliche Formulierungen (vgl. Auer (1986), S. 26).

Solche Kontextualisierungshinweise rufen Hintergrundwissen auf, das in sogenannten Skripten organisiert ist. Der Begriff „Skript“ wird nach Schank & Abelson (1977) folgendermaßen definiert:

A script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context. A script is made up of slots and requirements about what can fill those slots. The structure is an interconnected whole, and what is in one slot affects what can be in another. Scripts handle stylized everyday situations. They are not subject to much change nor do they provide apparatus for handling totally novel situations. Thus, a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation (S. 41).

Es wird davon ausgegangen, dass die grundlegenden Strukturen von Skripten der Mehrheit aller Interaktanten bekannt sind. Sie sind mit deren Aufbau, Abläufen und Inhalten vertraut und können sie verwenden, um den Kontext ihrer Äußerungen herzustellen. Dies tun sie, indem sie während der Interaktion bestimmte Teile des zu initiiierenden Skripts äußern und dadurch ihrem Gesprächspartner möglichst eindeutige Hinweise auf eben dieses Skript geben. Ist dem Gesprächspartner das Skript bekannt und sind die Kontextualisierungshinweise deutlich genug, so ist er in der Lage, die nicht erwähnten Teile des Skripts selbst zu ergänzen, das heißt die offen gelassenen „slots“ mit Hilfe des eigenen Skriptwissens zu füllen. Dadurch wird das Skript vervollständigt und ein Verstehen zwischen den Interaktionspartnern ermöglicht. Durch die Verwendung von Skripten, die übrigens nicht nur auf der thematischen Ebene, sondern auch auf der Rollen- und Handlungsebene vorhanden sind, kann daher ein Teil der Informationen in einer Interaktion ausgelassen werden, da deren Erschließung, und somit das Verständnis, durch gemeinsame Skriptkenntnisse gewährleistet wird. Diese „Redundanz erleichtert die Verarbeitung sprachlicher und anderer Strukturen und ist daher für den Prozeß des Interagierens entscheidend“ (Auer (1986), S. 25).

Streng genommen unterstützt die von Schank & Abelson aufgestellte Definition die traditionelle Vorstellung von Kontext, da ein Skript, einmal kontextualisiert, die Interaktion auf einen durch die Skriptstruktur vorgegebenen und somit statischen Kontext festlegt. Im Sinne der Cook-Gumperz & Gumperz'schen Definition von Kontextualisierung werden Skripts jedoch als „revidierbare und dynamische Strukturen“ (Auer (1986), S. 25) betrachtet. Sie legen den Verlauf der Interaktion nicht von Beginn an fest, sondern können entweder aufgegeben, variiert oder eventuell durch ein anderes Skript ersetzt werden.

Voraussetzung dafür ist, dass sich die Interaktionsteilnehmer darauf einigen, ein bestimmtes Skript anzuwenden, es zu revidieren oder zu verändern. Wie diese Vorgänge ablaufen, ist Untersuchungsgegenstand der allgemeinen Kontextualisierungsforschung.

Diese Arbeit wird sich im folgenden jedoch nicht mit dem Thema der Kontextualisierung im allgemeinen beschäftigen, sondern wird den Schwerpunkt auf die Kontextualisierungsverfahren von Kindern im Rollenspiel setzen.

II.1.d Kontextualisierung bei Kindern

Die Anwendung eines Skriptes erfordert, wie bereits dargelegt worden ist, Verhandlungen unter den Gesprächsteilnehmern. Die Prozesse, die bei der Kontextualisierung von Skripten zum Tragen kommen, scheinen bei Erwachsenen mehr oder weniger automatisiert zu sein. Dies lässt sich zum einen dadurch erklären, dass Erwachsene auf „kommunikationstechnische Normen“ (Auwarter/Kirsch (1982), S. 92) zurückgreifen können, zum anderen dadurch, dass ihnen ein großes Repertoire an tatsächlich oder vermeintlich geteilten Skripten zur Verfügung steht. Darüber hinaus nutzen Erwachsene Skripts nicht nur dazu, zu entscheiden, welches Verhalten in der jeweiligen Situation angemessen erscheint, wie es etwa in einem Restaurant erfordert wird, wenn Essen zu bestellen ist oder nach der Rechnung verlangt werden soll. Skripts dienen oft auch als Hintergrundinformation für die Darstellung und das Verstehen verbaler Akte, in welchen die Selbstdarstellung des Sprechers von großer Bedeutung ist (Corsaro (1983), S. 12).

Im Gegensatz zu Erwachsenen, die mit dem Aufbau, den Abläufen und Inhalten von Skripten bereits vertraut sind, stellt die Frage, welches Skript der jeweiligen Situation angemessen ist und wie dieses verhandelt und ausgeführt werden soll, für Kinder ein äußerst komplexes Problem dar. Corsaro (1983) hat zu diesem Punkt festgestellt:

These “sizing up” and articulation processes are often quickly accomplished and taken for granted by adults when utilizing scripts for the production and comprehension of discourse and text. However, we found that the nursery school children’s recognition of script appropriateness and their articulation of scripts were often complex processes (S. 5).

Diese komplexen Prozesse sind derart gestaltet, dass Kinder in einem viel stärkeren Maße über die Gültigkeit eines vorgeschlagenen Skripts verhandeln müssen, bis dieses von allen Teilnehmern akzeptiert und ein gegenseitiges Einvernehmen signalisiert worden ist,

woraufhin es angewandt werden kann. Außerdem müssen äußere Rahmenbedingungen, das heißt die Herstellung der Spielebene durch Raumgestaltung und Rollenzuweisung, ebenfalls in meist ausführlichen Prozessen ausgehandelt werden. Im folgenden gilt es nun zu zeigen, welcher Art solche Kontextualisierungsprozesse bei Kindern sind und auf welche Art und Weise diese ablaufen.

II.2 Empirische Untersuchung

II.2.a Fragestellung

Auwärter und Kirsch (1982) gehen in ihrer Arbeit davon aus, dass „die Analyse der ontogenetisch frühen Formen der Generierung gemeinsamer Interpretationsrahmen für Äußerungen einen exemplarischen Einblick in die Natur der Prozesse gestattet, die der Generierung gemeinsamer Kontexte generell zugrunde liegen“ (S. 92). Die folgende Analyse des kindlichen Rollenspiels von Kindern soll daher dazu dienen, die Natur der Kontextgenerierung bei Kindern zu untersuchen und nachzuprüfen, inwiefern sich die zuvor dargelegten Begriffe der Kontextualisierung und der Interaktionsmodalität auf diese anwenden lassen.

Charakteristisch für das kindliche Rollenspiel ist, dass es von den Kindern nicht vorher geplant und abgesprochen wird, sondern dass es spontan entsteht und während des Spieles von den Kindern weiterentwickelt, modifiziert und revidiert wird. Immer wieder verlassen sie dabei die Welt des Kindergartens, um in einer fiktionalen Realität zu sprechen und zu agieren. Diese Fiktionalität bedeutet allerdings nicht, dass darunter eine Art Märchenwelt zu verstehen wäre, sondern es kann sich dabei um Szenen handeln, die aus dem Alltag der Kinder gegriffen sind, wie zum Beispiel „Gastwirtschaft“ oder „Frisör“. Einer der Schwerpunkte der folgenden Analyse wird sein, die Herstellungsverfahren dieser fiktionalen Realität, d.h. der Interaktionsmodalität „Spiel“ zu untersuchen.

In der Analyse der inszenierten Sequenzen wird sich zeigen, dass die Äußerungen der Kinder auf verschiedenen Realitätsebenen anzusiedeln sind. Es stellt sich dabei die Frage, wie die Kinder erkennen, auf welcher Ebene Äußerungen zu interpretieren sind, bzw. welchen Realitätsstatus sie diesen zuzuordnen haben. Um dies herauszufinden, werden wir im folgenden das von Auwärter und Kirsch entwickelte Analyseinstrument verwenden, in dem der Realitätsstatus von Äußerungen eine wichtige und zentrale Funktion einnimmt.

Der grundlegende Aufbau dieses Analyseinstrumentes wird im folgenden Kapitel kurz erläutert werden.

Neben der Untersuchung des Realitätsstatus von Äußerungen und dessen Herstellungsverfahren soll des weiteren betrachtet werden, inwieweit Kinder in der Generierung fiktionaler Realität auf Komponenten des Hintergrundwissens zurückgreifen. Es wird untersucht werden, ob als geteilt voraussetzbare Skriptkenntnisse vorhanden sind, in welchem Ausmaß diese wirklich als geteilt verstanden werden können, und wie erfolgreich sie tatsächlich zur Kontextherstellung eingesetzt werden.

Nach einer kurzen Vorstellung des Analyseinstruments nach Auwärter und Kirsch (1982) und der Beschreibung der Datengewinnung und der Erhebungssituation wird in der eigentlichen Analyse des Datenmaterials zunächst eine praktische Anwendung des Analyseinstruments auf ausgesuchte Sequenzen des kindlichen Rollenspiels erfolgen, anhand derer die verschiedenen Realitätsebenen verdeutlicht werden sollen. Anschließend wird untersucht werden, inwiefern sich der Begriff der Interaktionsmodalität nach Kallmeyer auf die Praxis übertragen lässt. Der letzte Teil der Analyse wird untersuchen, ob Kinder bei der Herstellung des Kontextes für ihr Rollenspiel auf Elemente des Hintergrundwissen zurückgreifen, und wie sich dies gestaltet.

II.2.b Analyseinstrument

In der Analyse der von den Kindern inszenierten Sequenzen im kindlichen Rollenspiel folgen wir wie gesagt weitgehend dem Analyseinstrument nach Auwärter/Kirsch (1982), nach welchem die einzelnen Äußerungen in Hinblick auf ihren Geltungsbereich und auf die Identität, welche die Kinder mit ihrer Äußerung einnehmen, klassifiziert werden. Die Zuordnung der Äußerungen zu den beiden Parametern „Geltungsbereich der Äußerung“ und „Sprecheridentität“ erfolgt dabei nach folgenden Kriterien:

1. Geltungsbereich der Äußerung:

Dieser Parameter untersucht, auf welcher Ebene eine Äußerung anzusiedeln ist, dass heißt ob sich das Kind auf die Wirklichkeit des Kindergartens, also seine Alltagsrealität bezieht, oder ob es sich bereits in der vollständig inszenierten Fiktionalität des Spiels befindet. In der Wirklichkeit des Kindergartens behalten die Gegenstände die ihnen im Alltag zugeschriebene Bedeutung, in der Fiktion jedoch kann es vorkommen, dass Süßigkeiten zu Hundeleckerlis werden und ein Sofa zum Wohnzimmer deklariert wird.

2. Sprecheridentität:

Mit Hilfe dieses Parameters wird untersucht, welche Identität einer Äußerung zugrundeliegt. Präsentiert sich zum Beispiel Rebecca als Rebecca, so spricht sie in ihrer Alltagsidentität, gibt sie sich jedoch als einen fiktionalen Charakter des Rollenspiels zu erkennen, so nimmt sie eine von ihrer Alltagsidentität abweichende Rollenidentität an.

Es ist nun jedoch keineswegs der Fall, dass Rebecca, wenn sie in ihrer Alltagsidentität spricht, sich nur auf die Wirklichkeit des Kindergartens beziehen kann und sobald sie einmal ihre Rollenidentität angenommen hat, nur in der inszenierten Realität des Rollenspiels agieren kann. Häufiger als diese sogenannten „kanonischen“ Formen (Ebenen 1a und 3c) sind Zwischenformen zu beobachten, die zwischen diesen beiden Extremen liegen. Dazu gehören Äußerungen, die dazu dienen, die Fiktionalität des Rollenspiels aufzubauen, aber noch nicht vollständig zu dieser zu zählen sind (dazu gehören nach Schema 1 Äußerungen auf den Ebenen 2a, 2b und 2c). In diesen Äußerungen werden „explizite Kontextualisierungsleistungen für die zu inszenierende fiktionale Realität“ (Auwärter/Kirsch (1982), S. 99) erbracht.

Ebenfalls zu diesen Zwischenformen zu zählen sind Äußerungen, in denen sich die Kinder weder in ihrer Alltagsidentität noch in ihrer Rollenidentität präsentieren. Stattdessen nehmen sie eine neutrale Position ein, in welcher sie als eine Art unbeteiligter Beobachter den Spielverlauf kommentieren und bewerten (darunter fallen nach Schema 1 Äußerungen auf den Ebenen 1b, 2b und 3b).

Von den insgesamt neun möglichen „Realitätsebenen“ lassen sich in unserem Datenmaterial jedoch nur sechs Ebenen eindeutig zuordnen. Die Ebenen 1b, 1c und 3a sind in diesem empirisch nicht besetzt.

Schema 1: Realitätsebenen im Rollenspiel

Geltungsbereich der Äußerung

<u>Sprecheridentität</u>	Wirklichkeit, Alltagsrealität	Übergang von der Wirklichkeit zur Fiktion	Fiktion, inszenierte Realität
Alltagsidentität	1a	2a	(3a)
Beobachteridentität	(1b)	2b	3b
Rollenidentität	(1c)	2c	3c

II.2.c Datengewinnung und Erhebungssituation

Das im folgenden analysierte Material wurde am 11. Juni 2002 im Gemeindekindergarten Wieden/Schwarzwald von Sabine Braun aufgezeichnet und von Claudia Egi und Sabine Braun transkribiert. Die Videoaufnahme hat eine Gesamtdauer von 36 Minuten, wobei für die Transkription jedoch nur einzelne für den Zweck dieser Arbeit sinnvolle Ausschnitte verwendet wurden. Die Zeitangaben in der Transkription sollen dabei helfen, die Sequenzen auf dem Videoband zu finden.

Das Videomaterial wurde in der Puppenecke des Kindergartens aufgenommen, die sich in einem gesonderten und vom restlichen Kindergarten durch eine Tür abgetrennten Raum befindet. In diesem Raum befanden sich zum Zeitpunkt der Aufnahme verschiedene Gegenstände, die in der aufgezeichneten Spielszene zum Teil als Requisiten verwendet wurden, darunter eine Matratze, einige Kissen, ein Tisch, Stühle, ein Hocker, ein Spielbügelbrett, Lockenwickler, eine Handtasche, eine Glasschale mit Süßigkeiten, ein Spiegel, über den ein Tuch gehängt worden war, sowie Papier und Stifte.

Bei dem aufgezeichneten Material handelt es sich um ein Rollenspiel unter Kindern. Die an der Spielszene beteiligten Kinder waren von einer der Erzieherinnen in angemessener Weise über das Projekt „Kindliches Rollenspiel“ der Autorinnen informiert worden und hatten sich bereit erklärt, sich beim Rollenspiel filmen zu lassen. Die Transkription beschreibt zunächst eine Szene, in der die Kinder „Frisör“ spielen (Sequenz 1). Diese ursprüngliche Spielabsicht wird jedoch rasch verworfen und durch das Spiel (Gast-) „Wirtschaft“ ersetzt.

Bei den Akteuren handelt es sich um sechs, beziehungsweise fünf Jungen und Mädchen im Alter von drei bis sechs Jahren: Theresa (6), Sven (5), Rebecca (5), Christian (5), Anna (4), Florian (3). Florian nimmt nur an Sequenz 1 aktiv teil. In den anderen Sequenzen ist er zwar teilweise in der Videoaufnahme zu sehen, jedoch nicht aktiv am Spiel beteiligt. Auch Anna ist meist nicht voll in das Spiel integriert. Alle Kinder stammen aus Wieden oder Umgebung und sprechen den dort üblichen Dialekt, d. h. Alemannisch in der Variante des Oberen Wiesentals, was bei der späteren Analyse noch besonders berücksichtigt werden wird.

Die Transkription wurde nach den Richtlinien der Basistranskription nach GAT verfasst. Die in der Analyse besprochenen Sequenzen sind an der entsprechenden Stelle in den Text eingefügt. Eine komplette Transkription, sowie eine Liste der verwendeten Transkriptionszeichen befinden sich im Anhang dieser Arbeit, Kapitel IV.1 und IV.2.

3c 23 R: [ER hat doch gar kein GELD.

3c 24 Ch: DOCH.

2c 25 T: i DÄT [se KAUFt ha.

2a 26 Ch: [aber vo;

2a 27 NAI:, tere:, de, de, ((Ch. tippt S. auf die Brust))

2a 28 DU:, (-) theREsa hät 'm sven geld gä. ((Ch. zeigt auf T. dann auf S.))

3c 29 R: also DAS find ich NICHT schön dass du unserem hund (alles) gibst. ((R. <<sehr affektiert>>mit Händen in den Hüften u. erhobenem Zeigefinger))

3c 30 ?: HAHA (-- da ist aber () schaut du (noch) mal? ((R. öffnet eine Handtasche))

(3b) 31 Ch: GE::::LD.

3c 32 R: HA::::LT, jetzt LASS mich doch mal es (ausreden). ((R. und Ch. schauen in die Tasche))

33 ?: () ((S. tritt A.))

1a 34 A: aua.

3c 35 R: wir sind REICH.

2c 36 S: du BISCH it vo unsere familie.

(2a/c)37 R: ach KUMM doch sie WÄR eins.

(2a/c)38 (1.0)

(2a/c)39 S: [ok DANN wär se a kind sonst nit.

(2a/c)40 ?: [ok.

(2a/c)41 R: jo ok.

Diese Szene lässt sich inhaltlich grob in fünf Phasen untergliedern, deren Einheit nur an einzelnen Stellen von den Kindern durchbrochen wird:

- I. die Festlegung der Eigenschaften des Requisites „Leckerli“ (Sprecherbeiträge 01-03, 05),
- II. die Inszenierung einer ersten Sequenz, dem Probieren der „Leckerlis“, (06-13),
- III. die Inszenierung einer Folgesequenz, in welcher der Frage nach der Herkunft der „Leckerlis“ nachgegangen wird (14, 16-27),
- IV. die Inszenierung einer weiteren Folgesequenz, in welcher das Requisite „Geld“ eingeführt wird (28-33, 35)
- V. die nachgeschobene Neudefinition der Rollenbesetzung (36-41).

Die Sequenz besteht überwiegend aus der Vorbereitung und dem Aufbau der Fiktion (I, V) und der Inszenierung der Fiktion selbst (II-IV) und wird lediglich unterbrochen durch zwei Äußerungen (Sprecherbeiträge 15 und 34), die in der Alltagsrealität des Kindergartens anzusiedeln sind.

Als vollständig inszeniert können nur jene Äußerungen bezeichnet werden, die sich ausschließlich auf die inszenierte Realität beziehen und in denen der Sprecher eine fiktionale Rolle einnimmt, wie sie vor allem in den Phasen II-IV, in denen die Kinder in einer fiktionalen Rolle innerhalb der inszenierten Realität des Spiels „Wirtschaft“ agieren, zu finden sind. Diese Äußerungen, die auf der Ebene 3c anzusiedeln sind, stehen im Zentrum des inszenierten Rollenspiels. Kommentiert Rebecca in Sprecherbeitrag 18 die Herkunft der „Leckerlis“, so bezieht sie sich dabei inhaltlich auf Gegenstände und Themen der fiktionalen Realität des Spiels und legt dadurch den Geltungsbereich ihrer Äußerung fest. Obwohl Rebecca keinen eigentlichen Rollennamen besitzt, so wird in dieser Äußerung dennoch offensichtlich, dass sie hier ihre Rollenidentität verwendet. Sie markiert ihre Rolle mit speziellen sprachlichen und parasprachlichen Merkmalen; in diesem Fall weicht die Stimmqualität ihrer Rollenstimme von ihrer habituellen deutlich ab; die Tonhöhe ist etwas höher als normal und sie spricht lauter und wesentlich artikulierter als gewöhnlich. Auch ihre Intonation verändert sich, sie verwendet einen stark affektierten und behrenden Tonfall, der ihrer Meinung nach charakteristisch in diesem Fall für die Rolle einer Mutter zu sein scheint. Am auffallendsten jedoch ist die Verwendung des Hochdeutschen im Gegensatz zu dem sonst generell im Kindergarten gesprochenen heimischen Dialektes. Auch wenn die anderen Kinder oft in ihrer Rollenidentität Hochdeutsch sprechen, so ist dieses Merkmal bei Rebecca besonders hervorstechend, da sie in ihrer Rollenidentität durchgehend ein klares Hochdeutsch verwendet, ansonsten jedoch wie alle anderen den heimischen Dialekt benutzt. Zusätzlich unterstreicht Rebecca das Gesagte gestisch, indem sie, die Hand in die Hüfte gestützt, tadelnd ihren Zeigefinger erhebt.

Svens Beitrag in 15 und Annas Beitrag in 34 jedoch betreffen ausschließlich die Alltagswirklichkeit des Kindergartens. Es handelt sich dabei um Äußerungen auf der Ebene 1a, das heißt um „Sprechhandlungen, die unter Inanspruchnahme der Alltagsidentität geäußert werden und die sich nicht inhaltlich auf die Spielhandlung beziehen“ (Auwärter/Kirsch (1982), S. 100). Die Szene, die sich parallel zum Spielgeschehen zwischen Sven und Anna abspielt, bezieht sich in diesem Fall nicht auf die inszenierte Realität des Spiels, sondern spielt sich ausschließlich in der Alltagswirklichkeit

des Kindergartens ab. Im Laufe der Videoaufzeichnung ist deutlich zu bemerken, dass Sven Anna nur ungern als Spielkameradin akzeptiert und er wiederholt versucht, sie aus dem Geschehen auszugrenzen und lediglich bereit ist, ihr die weniger beliebten Rollen zu überlassen. In dieser Sequenz versucht Sven in seiner Alltagsidentität, Anna als seine Spielkameradin von dem Sofa zu schieben. Dabei bezieht er sich weder thematisch auf die Fiktion, noch baut er diese durch sein Handeln inhaltlich auf. Und wenn Anna auf Svens grobe Verdrängungsversuche mit einem leisen „aua“ reagiert, so bezieht sie sich damit ausschließlich auf die Alltagsrealität des Kindergartens. Beide behalten dabei ihre habituelle Stimmqualität und typisierende Sprechweise bei und verändern weder Tonhöhe, noch Intonation, Artikulation oder Sprechtempo.

Es ist auch möglich, dass in der Ebene 1a das zu inszenierende Spiel explizit Thema ist. In diesen Äußerungen planen die Kinder den weiteren Verlauf ihres Kindergartenalltags und verhandeln über ein mögliches Spielthema, inszenieren dieses aber noch nicht direkt.

Wie sich jedoch in der Praxis zeigt, treten diese sogenannten „kanonischen“ Formen“ (Auwärter/Kirsch (1982), S. 100) eher selten auf. Ebenso ist ein nahtloser Übergang von der Alltagsrealität zur inszenierten Realität so gut wie nie zu finden. Stattdessen müssen Kinder den Kontext für die Interaktionsmodalität „Spiel“ erst gemeinsam herstellen, um dann in dieser fiktionalen Realität agieren zu können. Handelt es sich dabei um einen neues Spiel mit noch unbekanntem Rollen, die erst im Verlauf des Spiels geformt werden, so nimmt dessen Generierung deutlich mehr Zeit in Anspruch. Je sorgfältiger eine Rolle ausgearbeitet wurde, desto vorhersehbarer wird das Spiel und desto eher kann davon ausgegangen werden, dass unter den Interaktionspartnern ein geteiltes Einverständnis über den Verlauf des Spiels herrscht. Des Weiteren muss neben der Ausgestaltung der einzelnen Rollen ein gemeinsamer „Handlungsplan“ (Auwärter/Kirsch (1982), S. 102) entwickelt werden, nach dem sich die Kinder in ihrem Spiel richten können.

Wie sich bei der Analyse unseres Datenmaterials gezeigt hat, ist Kontextgenerierung nicht nur zu Beginn einer Interaktionsmodalität zu finden, sondern nahezu konstant vorhanden. Die Praxis zeigt, dass anstelle einer einzigen langen Spielsequenz mehrere kleine Sequenzen konstruiert werden, und so eine ständige Weiterentwicklung, Umgestaltung und Modifizierung der Spielsituation erforderlich ist.

Es existieren drei unterschiedliche Sprecheridentitäten, von denen ausgehend die fiktionale Realität inszeniert werden kann: die Alltagsidentität (Ebene 2a), die Beobachteridentität (Ebene 2b) und die Rollenidentität (Ebene 2c). In dem vorliegenden Transkript sind Äußerungen auf der Ebene des Übergangs von der Wirklichkeit zur Fiktion

vor allem in Phase I und in Phase V zu finden. Typisch für diese Ebene ist die Verwendung des Präsens und des irrealen Konjunktivs, der nahezu durchgehend benutzt wird.

Rebeccas Beitrag in 05 trägt explizit zum Aufbau der inszenierten Realität bei. Sie äußert diesen in ihrer Alltagsidentität (Ebene 2a), denn sie hat in diesem Fall noch keine Rollenidentität übernommen, sondern gibt als Rebecca Handlungsanweisungen an ihre Spielkameradin Theresa. Dabei behält sie ihre eigene Stimmqualität und typische Sprechweise bei und äußert ihren Beitrag in ihrem heimischen Dialekt.

Christians Beitrag in 04 dagegen trägt zwar ebenfalls zum Aufbau der Fiktion bei, wird aber unpersönlich formuliert, was bedeutet, dass keine formalen Hinweise auf seine Sprecheridentität, wie etwa selbstbezügliche Pronomina oder Verbindungen, zu finden sind (Ebene 2b). Hier weist Christian auf das bereits in der ersten Sequenz (vgl. komplettes Transkript aller Sequenzen im Anhang) eingeführte Requisit „Fernseher“ hin und beruft sich daher auf einen allen bekannten Parameter. Äußerungen auf dieser Ebene beinhalten ausschließlich rein objektive Beschreibungen.

Wenn Sven in Beitrag 36 versucht, Anna aus dem Spielgeschehen auszugrenzen und sich dabei auf „unsere Familie“ (36) beruft, so weist die Wahl des Possessivpronomens in Verbindung mit dem Substantiv „Familie“ auf eine Rollenidentität hin, da er sich bereits als Teil dieser fiktiven Familie identifiziert hat und aus dieser Position heraus die inszenierte Realität aufbaut (Ebene 2c). Obwohl zu erwarten wäre, dass die Kinder in der Ebene 2c eine Rollenstimme annehmen, ist dies in unserem Datenmaterial nicht zu beobachten. Charakteristisch für die Ebene 2b wie auch für die Ebene 2c sind jedoch symbolische Veränderungen der zeitlichen und räumlichen Bezüge und eine symbolische Funktion der Objekte.

Neben den bereits erläuterten ‚kanonischen‘ Formen (Ebenen 1a und 3c) und den Zwischenformen (Ebenen 2a, 2b und 2c) existieren noch ‚neutrale‘ Formen, die sogenannten Beobachterkommentare, auf den Ebenen 1b und 3b. Tatsächlich in unserem Datenmaterial zu beobachten sind jedoch nur Äußerungen auf der Ebene 3b. Diese beziehen sich auf die inszenierte Realität des Rollenspiels. Wie es generell charakteristisch für die Beobachteridentität ist, sind in dieser Ebene keine formalen Hinweise auf die Sprecheridentität zu finden. Ein hervorstechendes stilistisches Merkmal dieser Ebene ist die lautmalende Repräsentation des Geschehens, wie sie in der folgenden dritten Sequenz unseres Datenmaterials in den Sprecherbeiträgen 07 und 10 erscheint.

Umständen gestört werden könnte. Ein Beispiel für eine Äußerung auf Ebene 3a ist wiederum gegeben, wenn ein Sprecher in seiner Alltagsidentität sich ausschließlich auf Gegenstände und Themen der fiktionalen Realität des Spiels bezieht, etwa wenn Anna forderte, dass erst der inszenierte „Hund“ aufhören müsse, sie anzugreifen, bevor sie sich wieder an dem Spiel beteiligen könne.

Bei der Analyse des Datenmaterials hat sich gezeigt, dass das kindliche Rollenspiel in weiten Teilen aus der Konstituierung von Kontext besteht, in welchen die Kinder schließlich ihre Äußerungen einbetten. Sie müssen in der Interaktion mittels verschiedener Kontextualisierungsverfahren sprachliche Äußerungen nicht nur ausführen, sondern sie auch für alle Interaktionsteilnehmer interpretierbar machen. Mit Hilfe spezieller Kontextualisierungshinweise stellen die Kinder sicher, dass jeder Interaktant weiß, auf welcher Ebene beim Aufbau fiktionaler Realität er sich gerade befindet. Zu diesen Kontextualisierungshinweisen zählen jene bereits in der Analyse des Datenmaterials erwähnten sprachlichen und parasprachlichen Merkmale, wie zum Beispiel paralinguistische, referentielle und stilistische Merkmale, welche in ihrer spezifischen Zusammensetzung jeweils charakteristisch für die einzelnen Ebenen sind. Dies weicht in gewisser Weise von der im Hauptteil angeführten Definition der Kontextualisierung ab. Dort heisst es, dass Kontextualisierungshinweise Hintergrundwissen abrufen, das in sogenannten Skripten und Schemata organisiert ist. In der empirischen Analyse zeigt es sich jedoch, dass Kontextualisierungshinweise nicht in erster Linie eine Verbindung zu Skripten herstellen, sondern vielmehr die Zugehörigkeit einer Äußerung zu einer bestimmten Ebene charakterisieren.

Über dies hinaus lässt die Analyse erkennen, dass es sich bei der Kontextgenerierung um einen „ubiquitären, offenen und einsehbaren Prozess“ (Auwärter/Kirsch (1982), S. 110) handelt. Als ubiquitär bezeichnet werden kann der Prozess in der Hinsicht, dass über die Hälfte des Rollenspiels aus dem Aufbau der Fiktion zu bestehen scheint (Ebene 2). Die Offenheit des Prozesses manifestiert sich darin, dass das kindliche Rollenspiel spontan entsteht und während des Spiels von den Kindern weiterentwickelt, modifiziert und revidiert werden kann. Die Einsehbarkeit des Prozesses zeigt sich vor allem in dem Übergang von der Wirklichkeit zur Fiktion (Ebene 2), in welchem der Interpretationsrahmen für die fiktionale Realität eingeführt und festgelegt wird.

Bereits zu Beginn unserer Arbeit haben wir das Spiel im allgemeinen als Interaktionsmodalität bezeichnet. Im folgenden soll nun untersucht werden, inwiefern sich dieser Begriff in der Praxis auf das kindliche Rollenspiel anwenden lässt.

Laut der Definition nach Kallmeyer können als Interaktionsmodalität all jene Verfahren bezeichnet werden, die “einer Darstellung, Handlung oder Situation eine spezielle symbolische Bedeutsamkeit verleihen” (Kallmeyer, S. 556). Diese symbolische Zuschreibung der Objekte soll anhand des folgenden Transkripts erläutert werden:

4. Sequenz „Das wäre doch unser Sofa“ (4.31 – 5.50)

- (2a/c) 01 R: ANNA: s'wär doch unser soFA:. (--)
- (2a/c) 02 CHRISTian und sel wär unsern tisch des wär euern tisch. ((A. steigt vom Sofa herunter; R. zeigt zuerst auf das Bügelbrett, dann auf T.s Tisch))
- (2a/c) 03 S: jo:,
- 3c 04 R: na HÜNDchen? (3.0) ((R. zu S.; geschäftiges Herrichten des Sofas zur „Wohnung“))
- 3c 05 heute abend geh'n wir (-) mal in die WIRTschaft schau'n wir was ().
- 2c 06 gehst du bitte mal (-) RUNter? (-) hm?
- 3c 07 S: wou, ((S. geht vom Sofa herunter))
- (3c) 08 R: JA:: (-) ja gern.
- 2c 09 S: i DÄT mol runter in UFzug und in d'wirtschaft. ((S. geht durch den Raum und aus dem Bild))
- 3c 10 R: JA geh du schon.
- 3c 11 S: wou, ((in die Kamera))
- (2b) 12 Ch: GE:LD,
- (3c) 13 T: und [GELD und GELD,
<<nachäffend>>
- 3c 14 S: [HUNger HUNger, ((S. zu T.))
- (2/3c) 15 T: und hunger (-) i HAB nix muesch SIE froge sie hunger.((T. schlägt Hände zusammen, zeigt auf Anna, die nicht im Bild ist))
- 3c 16 S: HUNger HUNger, ((zu Anna))
- 2b 17 R: LEckerli;
- (2a/c) 18 geNAU: anna i dät jetzt (-) he geNAU des hät i do:be (-) die leckerlis.
- 2c 19 du DÄTSCH halt immer zu mir ko wenn du esse wilsch.((stellt Schale mit Süßigkeiten auf das Bügelbrett = „Tisch in der Wohnung“))
- 3c 20 S: hamjamjam. ((Ch. stellt einen Gegenstand auf das Bügelbrett))
- 2b 21 A: DO li:t no e leckerle.

- 2c 22 S: des wär halt [BROte des wär halt BROte des hätte mir au.
- 2a 23 R: [nein CHRIStian (2.0) nein !CHRIS!tian DES NICHT!.
 ((nimmt Ch.s Gegenstand und setzt ihn mit Nachdruck auf den anderen Tisch))
- 2c 24 S: mir hätte BROte gno (-) zum koche. ((Ch. nimmt Gegenstand und stellt
 ihn weg))
- 2b 25 R: nei des wär kein brote.
- 1a 26 T: aber wenn ihr so vor de kamera umme RENne (-) dann könn kann dann
 kann er jo it filme (-) dann seht er ().

Gleich zu Beginn des Transkripts werden Dingen der konkreten Erfahrungswelt in der Interaktionsmodalität „Spiel“ von den Kindern eine ganz andere, neue symbolische Bedeutung zugeschrieben. In diesem konkreten Fall wird aus der Matratze des Spielzimmers das Sofa der Wohnung (Sprecherbeitrag 01) und aus dem Bügelbrett ein Tisch (02). Weitere symbolische Zuschreibungen sind in Sprecherbeitrag 17, in dem eine Schale voller Süßigkeiten mit dem Begriff „Leckerli“ versehen wird, und in den Sprecherbeiträgen 22 und 25, in denen der Begriff „Braten“ (Dialekt: „brote“) eingeführt wird, zu finden.

In dieser Sequenz haben also die Kinder einen räumlichen Bezug für die Interaktionsmodalität „Spiel“ hergestellt. Neben dieser Veränderung der räumlichen Bezüge ist auch eine Veränderung der zeitlichen Bezüge möglich, wie sich in der Folgesequenz zu der besprochenen vierten Sequenz zeigen wird:

5. Sequenz „Heute Abend brauchen wir Geld“ (6.18 – 6.26)

- 2b/2c 01 Ch: und s'GELD? hüt obe müe mer doch geld ha,
 (2a/c) 02 mann (-) theREsa hüt obe müe mer GELD ha,
 () 03 T: ja () hüt obend;

Die objektive Zeit dieser Sequenz ist der frühe Vormittag, welche jedoch durch Christian und Theresa aufgehoben und verändert wird. Statt dessen legen die beiden Kinder eine neue, in ihren Augen für das Spiel „Wirtschaft“ angemessenere Zeit, den Abend, fest, da sie wohl davon ausgehen, dass das Spiel „Wirtschaft“ am Abend ablaufen muss.

Ein weiterer zentraler Begriff der Interaktionsmodalität nach Kallmeyer ist der Bezug der Interaktionsmodalität auf eine besondere Seinswelt, in diesem Falle jene des Spiels, welcher meint, dass sich der Realitätsbezug je nach Modalität verändert. War zum Beispiel der Tisch in dem Spiel „Frisör“ Teil des Frisörgeschäfts, so ändert sich sein symbolischer Gehalt in dem Spiel „Wirtschaft“ dahingehend, dass er hier als Arbeitstisch des Büros fungiert. Zudem bleiben Aussagen und Handlungen, die in der fiktionalen Realität gemacht worden sind, ohne Konsequenzen für die Alltagsrealität, etwa wenn Rebeccas Tadel (Sprecherbeitrag 18) in Sequenz 7 nicht auf die Alltagswirklichkeit bezogen wird.

Ebenfalls ein Charakteristikum für den Begriff der Interaktionsmodalität ist, dass zu Beginn der Interaktion von den Teilnehmern festgelegt wird, in welcher Interaktionsmodalität agiert werden soll. Darüber hinaus wird der Wechsel von einer Interaktionsmodalität in eine andere gegenseitig von den Interaktionspartnern ausgehandelt. Ein Beispiel dafür finden wir in der nachfolgenden Sequenz:

1. Sequenz „Spielen wir jetzt Frisör?“ (0.36-1.44)

- 1a 01 S: spiele mer jetzt frisÖ:R?
- 1a 02 R: ok.
- 1a 03 T: ok.
- 1a 04 R. ähm.
- 2a 05 T: ähm, aber anna, du muesch uff de stuel sitze, oder wer het am längschde HOR?
- 1a 06 R: i ha (-) I: HA am läksch (-) am [längschde hor.
- 2a 07 T: [ok nehme mer d'rebecca. ((T. nimmt Stuhl und stellt ihn in die Mitte))
- 2a 08 R: oh nei:, nei:, i bin de frisÖ!RE!
- 2a 09 T: ok, wer HOCKT uff de stuel?
- 2a 10 ?: i net.
- 2a 11 Ch: und e paar könne FERNseh kucke. ((Ch. zeigt auf Bild an der Wand))
- 2a 12 ?: ja.
- 13 ()
- 2a 14 R: HE, und de florian kann jo fernseh luege solang mer des mache. ((R. kommt mit Lockenwicklern))
- 2a/2b 15 Ch: KUCK, florian (--) kuck florian, do isch de fernseh. ((Ch. zeigt auf Bild an

- der Wand))
- 2a 16 R: !SITZ! do DRUFF florian, SITZ do !DRUFF! (-) ((zeigt auf Stuhl))
 <<staccato>> <<staccato>>
- 2a 17 FLorian, do druff sitze:. ((F. setzt sich auf den Stuhl))
 ((mehrere schauen fern, R. beginnt, F. zu frisieren, F. setzt sich wieder
 auf das Sofa))
- 2a 18 R: A:NNA: du MUE:SCH nämlich de florian will nicht.
- 2a 19 A: i au net.
- 2a 20 R: sven? (1.0) CHRISTian.
- 2a 21 Ch: !DU!:- ((Ch. zeigt auf Rebecca))
- 1a 22 T: mer CHÖNtet doch au einfach mol !WIRT!schaft spiele.
- 1a 23 Ch: WI:RTSCHA:[FT.
- 1a 24 F: [hey:, NAI du:; ()
- 1a 25 S: WI: [RTSCHA:FT;
- 1a 26 Ch: [HEY, pizzeria,

Der hier vorliegende Wechsel von einer Interaktionsmodalität in eine andere, d.h. der Wechsel von dem Spiel „Frisör“, welches tatsächlich jedoch nie vollständig inszeniert wird, in das Spiel „Wirtschaft“, wird von den Interaktionspartnern in einem gegenseitigen Einverständnis ausgehandelt, ebenso wie festgelegt wird, dass zuerst „Frisör“ gespielt werden soll.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der theoretische Begriff der Interaktionsmodalität nach Kallmeyer sehr gut auf die Praxis übertragen werden kann, da nahezu jeder einzelne Aspekt der Definition seine Entsprechung in dem analysierten Datenmaterial findet.

In den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels wurde deutlich, mit welchen Verfahren Kinder den Kontext für ihr Rollenspiel aufbauen und durch welche Hinweise sie erkennen, auf welcher Realitätsebene des Spiels sie sich jeweils befinden. Nach der in Kapitel II.1.c angeführten allgemeinen Definition von Kontextualisierungsverfahren greifen die Teilnehmer einer Interaktion zur Herstellung des Kontextes ihrer Äußerungen auch auf als geteilt vorausgesetztes Skriptwissen zurück, um die Verständigung zu vereinfachen und auch zu beschleunigen. Der zweite Teil dieser Datenanalyse wird nun untersuchen, ob Kinder bei der Herstellung des Kontextes für ein Rollenspiel zusätzlich zu den schon erwähnten Verfahren auch auf Komponenten des Hintergrundwissens bzw. auf

Skriptkenntnisse zurückgreifen. Es wird außerdem analysiert werden, wie sich solche Rückgriffe gestalten, ob das verwendete Hintergrund- bzw. Skriptwissen als geteilt vorausgesetzt werden kann und wie erfolgreich es zur Kontextherstellung eingesetzt wird.

Betrachten wir zunächst die folgende Szene aus dem vorliegenden Datenmaterial. Diese Sequenz entstand zu Beginn der Gesamtaufnahme, direkt nachdem die aufzeichnende Beobachterin die Puppenecke verlassen hatte und die Kinder erstmals eine Spielszene zu entwickeln begannen. An dieser Sequenz sind alle sechs Kinder beteiligt.

1. Sequenz „Spielen wir jetzt Frisör?“ (0.36-1.44)

- 01 S: spiele mer jetzt frisÖ:R?
02 R: ok.
03 T: ok.
04 R: ähm.
05 T: ähm, aber anna, du muesch uff de stuel sitze, oder wer het am längschde HOR?
06 R: i ha (-) I: HA am läksch (-) am [längschde hor.
07 T: [ok nehme mer d'rebecca.((T. nimmt Stuhl und stellt ihn in die Mitte))
08 R: oh nei:, nei:, i bin de friSÖ!RE!
09 T: ok, wer HOCKT uff de stuel?
10 ?: i net.
11 Ch: und e paar könne FERNseh kucke. ((Ch. zeigt auf Bild an der Wand))
12 ?: ja.
13 ()
14 R: HE, und de florian kann jo fernseh luege solang mer des mache. ((R. kommt mit Lockenwicklern))
15 Ch: KUCK, florian (--) kuck florian, do isch de fernseh. ((Ch. zeigt auf Bild an der Wand))
16 R: !SITZ! do DRUFF florian, SITZ do !DRUFF! (-) ((zeigt auf stuhl))
<<staccato>> <<staccato>>
17 FLOrian, do druff sitze:. ((F. setzt sich auf den Stuhl))
((mehrere schauen fern, R. beginnt, F. zu frisieren, F. setzt sich wieder auf das Sofa))
18 R: A:NNA: du MUE:SCH nämlich de florian will nicht.
19 A: i au net.

- 20 R: sven? (1.0) CHRISTian.
- 21 Ch: !DU!:- ((Ch. zeigt auf Rebecca))
- 22 T: mer CHÖNtet doch au einfach mol !WIRT!schaft spiele.
- 23 Ch: WI:RTSCHA: [FT.
- 24 F: [hey:, NAI du:; ()
- 25 S: WI: [RTSCHA:FT;
- 26 Ch: [HEY, pizzeria,

Laut Corsaro (1983) verwenden Kinder in ihrem Spiel Handlungsskripts, die ihnen aus der Erwachsenenwelt bekannt sind (S. 12). Dies kann gleich zu Beginn dieser Sequenz bestätigt werden, denn Sven schlägt mit seiner einleitenden Frage (01) ein Skript vor, das im weiteren als Skript „Frisörbesuch“ bezeichnet wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass alle Kinder schon beobachtet haben, wie ein Frisörbesuch abläuft, sei es, dass sie einen Elternteil zum Frisör begleitet oder selbst schon Erfahrung als Frisörkunde gemacht haben. Hier muss das Argument von Corsaro erweitert werden, da es sich bei dem verwendeten Handlungsskript nicht ausschließlich um eines aus der Erwachsenenwelt handeln kann, sondern ebenso um eines, das die Kinder schon selbst erfahren haben.

Wie schon in der Beschreibung der Kontextualisierungsverfahren angesprochen, ist es notwendig, dass die Elemente des Kontextes, das heißt die zu verwendenden Skripts, im gegenseitigen Einverständnis ausgehandelt werden. In den Äußerungen 02 und 03 wird dieser Aspekt des Verhandeln deutlich. Eingeleitet wird der Prozess durch Svens direkte Frage in 01, die das Skript „Frisörbesuch“ den anderen Teilnehmern vorschlägt. Darauf folgt die positive Bestätigung von Rebecca (02) und Theresa (03). Das Schweigen der verbleibenden drei Kinder wird offensichtlich als Zustimmung gewertet, da Theresa sofort zur Weiterentwicklung des Skriptes übergeht.

In Therasas folgender Äußerung (05) wird deutlich, aus welchen notwendigen Komponenten das zu Grunde liegende Skript besteht. Zunächst muss ein Stuhl vorhanden sein, auf dem der Frisörkunde sitzen wird. Außerdem scheint klar zu sein, dass dem Kunden im folgenden Spiel die Haare „geschnitten“ bzw. frisiert werden sollen, deshalb muss dieser, zumindest in Therasas Skriptvorstellung, lange Haare haben, da diese sich am besten zum Schneiden oder auch zum Frisieren eignen. Aus dieser Annahme heraus erfolgt Therasas Frage nach dem Kind mit den längsten Haaren, dass ihrer Meinung nach den Kunden spielen soll. Sie greift also ein Charakteristikum auf, dass ihrer Skriptvorstellung angemessen erscheint. Rebeccas Aussage, sie habe die längsten Haare (06), versteht

Theresa offenbar als Bestätigung ihrer stillschweigenden Annahme, denn sie bestimmt in ihrer nächsten Äußerung Rebecca als Kunden (07). Sich selbst sieht sie möglicherweise als den Frisör, denn sie ist es, die den Stuhl vor dem Spiegel platziert, um Rebecca darauf Platz nehmen zu lassen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Kinder für die Gestaltung der Spielszene nicht nur, wie zuvor gezeigt, auf charakteristische Merkmale der Mitspieler zurückgreifen, sondern auch auf räumliche Gegebenheiten und Requisiten, die dem Skript angemessen erscheinen. So wird in dieser Szene ein Stuhl zum Frisörstuhl, der vor dem „Frisör“-Spiegel in der Puppenecke positioniert wird. Kurze Zeit später, parallel zu Äußerung 14, verwendet Rebecca als Frisör Lockenwickler, die in der Puppenecke vorhanden sind. Im Falle der Lockenwickler besteht auch die Möglichkeit, dass diese das Skript „Frisörbesuch“, was von den Kindern laut der Aussage der Erzieherin schon mehrmals im Rollenspiel verwendet wurde, evoziert haben. Dies kann jedoch anhand des vorliegenden Materials nicht überprüft werden.

Die vorliegenden Annahmen über das zu verwendende Skript, dessen notwendige Bestandteile und die Rollenverteilung werden in wenigen Äußerungen impliziert und von Theresa als geteilt vorausgesetzt. Es zeigt sich jedoch in Rebeccas folgender Aussage, dass darüber keineswegs schon endgültig entschieden ist, denn nach ihrer Vorstellung will sie den Frisör spielen (08). Thesas Vorschlag für den weiteren Verlauf des Spiels wird von Rebecca also nicht angenommen, sondern sie begegnet ihm mit einem Gegenvorschlag. Diesen nimmt Theresa an (09), womit die Rolle des Frisörs vergeben ist. Die Rolle des Kunden bleibt vorerst offen und wird in 09 und 10, allerdings nicht erfolgreich, weiter verhandelt.

Bis zu diesem Zeitpunkt fand das Aushandeln der Spielsituation zwischen Theresa und Rebecca statt, in Äußerung 11 schaltet sich jedoch auch Christian in die Verhandlungen ein, indem er einen Vorschlag zur Erweiterung des Skriptes macht. Seine Idee, die verbleibenden Kinder, die momentan nicht aktiv am Frisörspiel teilnehmen können, fernsehen zu lassen, wird nur von einer, nicht eindeutig zu identifizierenden Stimme bestätigt. Dass sein Vorschlag dennoch von allen angenommen wurde, zeigt sich kurze Zeit später, parallel zu Äußerung 17, als mehrere Kinder auf das als Fernseher deklarierte Bild an der Wand schauen und somit „fernsehen“. Dies bestätigt, dass Schweigen als Zustimmung für ein vorgeschlagenes Skriptelement gelten kann.

Rebecca nimmt den Erweiterungsvorschlag an, indem sie ihn in ihre Aktion mit aufnimmt. In Äußerung 14 schlägt sie vor, dass Florian, den sie offensichtlich als Kunden

ausgewählt hat, fernsehen kann, während sie ihn frisiert. Im Gegensatz zu dem stillschweigenden Einverständnis, das auf Christians Vorschlag folgt, zeigt das Vorgehen Rebeccas in den Äußerungen 14, 16 und 17, dass ein Verteilen der Rollen auf eigene Faust und ohne eindeutige Zustimmung des anderen nicht funktioniert. Obwohl die Frage nach der Rolle des Kunden (09) nicht eindeutig geklärt ist, scheint Rebecca in ihrer Äußerung in 14 jedoch davon auszugehen, dass Florian diese Rolle übernehmen wird. In 16 fordert sie ihn eindringlich in einem befehlenden Ton auf, sich auf den Stuhl zu setzen. Nachdem er dies getan hat, beginnt sie, ihn mit den Lockenwicklern zu „frisieren“. Florian hat aber keine eindeutige Zustimmung gegeben, und entzieht sich daher sehr schnell der ihm aufgedrängten Rolle, indem er sich wieder auf das Sofa setzt.

Rebecca, die während der ganzen Sequenz eine sehr dominante Rolle im Gestaltungsprozess der Szene einnimmt, versucht noch mehrmals, die Rolle des Kunden zu besetzen (18, 20, 21). Sie hat jedoch keinen Erfolg und wird sogar noch selbst als Kundin vorgeschlagen, was sich jedoch zuvor durch ihre Eigenernennung zum Frisör (08) schon ausgeschlossen hatte.

Der Versuch, das Skript „Frisörbesuch“ zu initiieren, kann an dieser Stelle als gescheitert betrachtet werden, da niemand die Rolle des Kunden übernehmen will. Dies wird durch Therasas neuen Spielvorschlag (22) bestätigt, der von Sven und Christian begeistert entgegen genommen wird (23, 25, 26). An dieser Stelle beginnt das Verhandeln über das neue Skript „Wirtschaft“.

Bei genauerer Betrachtung dieser ersten Sequenz wird deutlich, dass die Kinder bei der Herstellung des Kontextes für ihr Rollenspiel tatsächlich auch auf Komponenten des Hintergrundwissens zurückgreifen. In diesem Fall verwenden sie die grundlegenden Komponenten des Skriptes „Frisörbesuch“, die die notwendigen Rollen und Requisiten umfassen. Diese Basiskenntnisse können als geteilt vorausgesetzt werden. Probleme ergeben sich erst bei der weiteren Skriptentwicklung, nämlich bei den Verhandlungen über die Rollenverteilung, da die Vorstellungen von Theresa und Rebecca voneinander abweichen und die anderen Kinder sich weigern, die Kundenrolle zu übernehmen.

Warum das Spiel schließlich scheitert, lässt sich nur vermuten. Möglicherweise kann das Schweigen von Anna, Florian und Christian auf Svens Skriptvorschlag doch nicht als Zustimmung gewertet werden. Es könnte auch darauf hindeuten, dass sie nicht vollständig mit dem vorgeschlagenen Skript einverstanden sind und schließlich die Beteiligung ablehnen. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Beschaffenheit des Skriptes ein Scheitern begünstigt. Da es in der entwickelten Form nur Raum für die Teilnahme zwei

aktiv spielender Kinder einräumt, wird es für die anderen vier Teilnehmer möglicherweise schnell langweilig. Ein weiterer Grund für das Scheitern des Skriptes könnte auch in der deutlichen Dominanz Rebeccas liegen. Sie bestimmt große Teile des Spielverlaufs und stellt sich in den Mittelpunkt, was bei den anderen Kindern leicht zu einer ablehnenden Trotzreaktion führen könnte.

Ein weiteres Problem in der Verwendung von Skripten in der Herstellung einer Rollenspielsituation lässt sich ansatzweise in der folgenden Sequenz erkennen:

2. Sequenz: „Ich spiel jetzt überhaupt nicht mit“ (2.10 – 2.30)

((T. rückt Tisch und Stuhl in eine andere Position für „Büro“))

- 01 R: theRE:!SA!: [i hab () oh MA:NN::;
02 ?: [()
03 R: i spiel jetzt überhaupt nicht MIT,
04 T: wer;
05 R: I:: (-) will !DU! IMmer di !SCHEIß! BÜro ha WILL[SCH-
06 T: [ok-
07 Ch: MANno::- ((Ch. versucht S. vom Sofa zu schieben))
08 R: jetzt spiele mer do wirtSCHA:FT; ((T. stellt einen Stuhl wieder zurück))

In der vorhergehenden Sequenz 1 wurde entschieden, dass die Kinder nun das Skript „Wirtschaft“ umsetzen wollen. In Therasas Skriptverständnis bedeutet dies offensichtlich, dass ein Büro eingerichtet werden muss, welches für die Organisation der Wirtschaft benötigt wird. Als sie jedoch beginnt, dieses räumlich einzurichten, wird sie von Rebecca unfreundlich daran gehindert, deren Skriptverständnis das Büro anscheinend nicht umfasst (03, 05). An dieser Stelle wird zum ersten Mal deutlich, dass bei den Kindern zwar Skriptkenntnisse vorhanden sind, dass diese jedoch nicht unbedingt übereinstimmen müssen. Wo Therasas Skriptverständnis ein Büro verlangt, schlägt Rebecca eine ganz andere Richtung ein, denn in den Sequenzen 3 und 4 wird klar, dass sie schon sehr früh auf eine Art „Familienskript“ eingestellt ist, in welchem sie die Rolle der Organisatorin und Hundebesitzerin (mit Sven als Hund) einnimmt:

3. Sequenz: „Wir würden oben wohnen“ (3.28 – 4.03)

- 01 S: mir däte halt (-) o (-) o de WOHnung wohne=ok?
02 R: jo genau mir däte (-) genau mir däte OBE wohne?
03 Ch: GANZ obe-
04 F: ([)
05 S: [mir däte uff dem POLSter wohne.
06 ?: [()
07 S: [grab (-) grab (-) manno do wär unsre WOH:nung (-) bügeli:se isch unsre
08 GRENzu:ng.
09 R: nei n:nei des wär üsern tisch,
10 S: grab (-) manno: grabgrabgrabgrab- ((S. macht grabende Handbewegung))
11 R: WEG WEG (-) !ANNA WEG!,

4. Sequenz „Das wäre doch unser Sofa“ (4.31 – 5.50)

- 01 R: ANNA: s'wär doch unser soFA:. (--)
02 CHRISTian und sel wär unsern tisch des wär euern tisch. ((A. geht vom Sofa
herunter; R. zeigt zuerst auf Bügelbrett, dann auf T.s Tisch))
03 S: jo:,
04 R: na HÜNDchen? (3.0) ((R. zu S.; geschäftiges Herrichten des Sofas zur
„Wohnung“))
05 heute abend geh'n wir (-) mal in die WIRTschaft schau wir was ().
06 gehst du bitte mal (-) RUNter? (-) hm?
07 S: wou, ((S. geht vom Sofa herunter))
08 R(?): JA:: (-) ja gern.
09 S: i DÄT mol runter in UFzug und in d'wirtschaft. ((S. geht durch den Raum und
aus dem Bild))
10 R: JA geh du schon.
11 S: wou, ((in die Kamera))
12 Ch: GE:LD,
13 T: und [GELD und GELD,
<<nachäffend>>
14 S: [HUNger HUNger, ((S. zu T.))

- 15 T: und hunger (-) i HAB nix muesch SIE froge sie hunger. ((T. schlägt Hände
zusammen, zeigt auf Anna, die nicht im Bild ist))
- 16 S: HUNger HUNger, ((zu Anna))
- 17 R: LEckerli;
- 18 geNAU: anna i dät jetzt (-) he geNAU des hät i do:be (-)die leckerlis.
- 19 du DÄTSCH halt immer zu mir ko wenn du esse wilsch. ((stellt Schale mit
Süßigkeiten auf das Bügelbrett = „Tisch in der Wohnung“))
- 20 S: hamjamjam. ((Ch. stellt einen Gegenstand auf das Bügelbrett))
- 21 A: DO li:t no e leckerle.
- 22 S: des wär halt [BROte des wär halt BROte des hätte mir au.
- 23 R: [nein CHRIStian (2.0) nein !CHRIS!tian DES !NICHT!.
((nimmt Ch.s Gegenstand und setzt ihn mit Nachdruck auf den anderen Tisch))
- 24 S: mir hätte BROte gno (-) zum koche.((Ch. nimmt Gegenstand und stellt ihn weg))
- 25 R: nei des wär kein brote.
- 26 T: aber wenn ihr so vor de kamera umme RENne (-) dann könn kann dann kann er
- 27 jo it filme (-) dann seht er ().

Sven schlägt zu Beginn von Sequenz 3 vor, dass „oben“ eine Wohnung eingerichtet wird (01). „Oben“ bedeutet sehr wahrscheinlich „im Stockwerk über der Wirtschaft“, die als Spielhandlung vorgeschlagen wurde. Rebecca stimmt diesem Vorschlag zu (02) und die beiden beginnen, eine „Wohnung“ auf dem Polster (05) in der Puppenecke zu gestalten. Die anderen Kinder sind an dieser Sequenz kaum bzw. gar nicht beteiligt. Es scheinen also hauptsächlich Sven und Rebecca zu sein, die mit dem Skript „Wirtschaft“ eine Art von „Familienskript“ verbinden und daher beginnen, dieses auszugestalten.

Rebeccas Herrichten der „Wohnung“ setzt sich zu Beginn von Sequenz 4 fort, wo sie in 01 und 02 Gegenstände aus der Puppenecke als Einrichtungsgegenstände der „Wohnung“ deklariert, was von Sven bestätigt wird (03). Sie nimmt an dieser Stelle offensichtlich auch eine Unterscheidung vor zwischen ihrem und Svens Spielbereich einerseits („unsern Tisch“ (02)) und Therasas und Christians andererseits („euern Tisch“ (02)). Anschließend geht Rebecca auf die Ebene der fiktionalen Realität über und agiert in ihrer Rolle innerhalb des „Familienskripts“, als sie Sven als „Hündchen“ anspricht (04, 05, 06, 10). Sie ist in ihrer Skriptvorstellung anscheinend völlig von der Idee der „Wirtschaft“ abgekommen und agiert vollständig im „Familienskript“.

Das Skript „Wirtschaft“ ist jedoch nicht komplett aufgegeben worden, was Svens Äußerung 09 zeigt. Er stellt damit die Verbindung zwischen den offensichtlich unterschiedlichen Teilen der Spielszene her, indem er sich an Theresa wendet. Theresa, Christian und Anna sind an dem „Familienskript“ nicht beteiligt. Theresa sitzt während der beiden betrachteten Szenen an einem Tisch, den sie in Sequenz 2 als „Büro“ benutzen wollte. Sie war es auch, die ursprünglich das Skript „Wirtschaft“ vorgeschlagen hatte und dieses vermutlich ausgestalten möchte. Christian hat offensichtlich auch eine Skriptvorstellung, die Sven und Rebeccas „Familienskript“ nicht entspricht, denn er spricht in Sequenz 4 von „Geld“(12). Diese auf den ersten Blick zusammenhanglose Äußerung bekommt Sinn, wenn man die folgende Sequenz betrachtet:

5. Sequenz „Heute Abend brauchen wir Geld“ (6.18 – 6.26)

- 01 Ch: und s'GELD? hüt obe müe mer doch geld ha,
02 mann (-) theREsa hüt obe müe mer GELD ha,
03 T: ja () hüt obend;

Hier wird offensichtlich, dass Christian sich noch an dem Skript „Wirtschaft“ orientiert. Seine Äußerungen 01 und 02 zeigen, dass er für den Ablauf dieses Skriptes Geld für unbedingt notwendig hält. Außerdem lässt sich daraus erkennen, dass seine Vorstellung einer Wirtschaft mit einer bestimmten Tageszeit, nämlich dem Abend verbunden ist. Dass Christian gerade Theresa anspricht, lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass sie ebenfalls nicht an Svens und Rebeccas „Familienskript“ beteiligt ist, sondern tendenziell noch dem Skript „Wirtschaft“ zuneigt. Jedenfalls bestätigt sie Christians Äußerung in 03.

Ansatzweise schon in den Sequenzen 2 und 3, vor allem in aber Sequenz 4 kann man erkennen, dass in den Vorstellungen der verschiedenen Kinder zwei verschiedene Skripts ablaufen. Dies ist die Ursache dafür, dass sich keine längere Szene entwickeln kann, in der alle Kinder auf der Ebene der fiktionalen Realität zusammenwirken. Zwar agieren Sven und Rebecca für die Dauer einiger Äußerungen auf dieser Ebene, es gelingt jedoch nicht, die anderen aktiv mit einzubeziehen und ein gemeinsames Spiel aufzubauen. Eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung gemeinsamer Interaktion, nämlich das geteilte Wissen über ein grundlegendes Skript (vgl. Corsaro (1983), S. 6), ist in dieser Sequenz eindeutig nicht erfüllt.

Am Ende von Sequenz 4 wird wieder die Dominanz Rebeccas im Aufbau der Spielsituation deutlich. Sie führt ein neues Requisit ein, nämlich die „Leckerlis“ in Äußerung 17, und schreibt sie sofort ihrem „Familienskript“ zu (18, 19). Christian, der einen Gegenstand auf das Bügelbrett stellt, wird von ihr unfreundlich gerügt, weil eben dieser Gegenstand nach ihrer Vorstellung nicht dort stehen darf (23). Svens Vorschlag, ein neues Requisit einzuführen, nämlich einen Braten (Dialekt: „brote“), der tendenziell in das Skript „Wirtschaft“ passen würde (22, 24), wird von Rebecca ohne Diskussion abgelehnt (25).

Rebeccas Dominanz setzt sich schließlich durch. Einige Minuten später, nachdem die komplette Spielsituation kurzzeitig unterbrochen worden war, findet eine ergänzende Rollenverteilung für das „Familienskript“ statt:

6. Sequenz „Der Christian wäre mein Mann“ (9.45 – 9.55)

- 01 R: geNAU: de christian wär min MA:-
02 T: genau,
03 R: und de sven wär min HUND? (-) [und dann dättsch DO wohne christian ok?
04 A: [und dann,
05 und dann sin mir drei chefs. ((A. zeigt auf R. und T.))

Mit Rebeccas Vorschlag (01) und Therasas Bestätigung (02) ist Christian als „Ehemann“ in das Skript aufgenommen. Er selbst gibt hier zwar keine Zustimmung, es wird sich aber in der nächsten Sequenz zeigen, dass er die Rolle angenommen hat. Durch die Definition von Christian als „min Ma“, identifiziert sich Rebecca selbst mit der Rolle der „Ehefrau“. Svens Rolle als Hund wird nochmals bestätigt (03). Theresa wird keine definierte Rolle zugeschrieben, sie ist jedoch an der nächsten Sequenz aktiv beteiligt. Annas Äußerung in 05 wird von den anderen Kindern nicht angenommen, und es wird sich zeigen, dass Anna auch im weiteren Verlauf des Spiels zunächst nicht beteiligt ist. Erst nach dieser Rollenzuweisung und damit einer Art Skriptfestigung ist eine Spielsequenz auf der Ebene der fiktionalen Realität möglich, an der drei der fünf anwesenden Kinder aktiv beteiligt sind und ein viertes (Sven) eine Rolle im Skript einnimmt, ohne sich verbal zu äußern:

7. Sequenz „Hundeleckerli“ (11.07 – 12.45)

- 01 S: gell, aber IHR könntet selli it esse.
- 02 T: sell dät uns jo überhaupt it SCHMECKe, do müsste mer jo CHOTze,
- 03 Ch: theresa dät immer mol eins probIERe.
- 04 DE FERNseh. ((zeigt auf Bild an der Wand))
- 05 R: jetzt DÄTSCH mol eins probiere.
- 06 probBIER doch mal das ist NICH schlimm. (-- ja,
- 07 Ch: und dann dät's pfuiDEUfel schmecke. ((T. probiert ein „Leckerli“))
- 08 T: I::::: ((wirft „Leckerli“ auf den Boden))
- 09 S: !GI:B GI:B!- ((springt auf R. zu))
- 10 ?: !HIE:R HIE:R!-
- 11 R: boah. ((S. nimmt etwas zum Mund))
- 12 T: ein EXtra portION.
- 13 ()
- 14 R: jetzt muss ich mal NACHsehn. ((sucht etwas zwischen den Sofakissen))
- 15 S: weg [(-) weg (-) weg we:g. ((S. schiebt A. vom Sofa))
- 16 R: [woher hast du diese DINger he:r?
- 17 Ch: A::: auf dem tisch stehn sie. ((Ch. zeigt auf den Tisch))
- 18 R: A HA. DU hast sie wieder mal geKAUFT. ((R. mir erhobenem Zeigefinger))
<<affektiert>>
- 19 Ch: [nein.
- 20 T: [nein.
- 21 Ch: ER hat sie hier alleIN gekauft. ((Ch. zeigt auf S.))
- 22 T: i hab (-) i hät se [kauft.
- 23 R: [ER hat doch gar kein GELD.
- 24 Ch: DOCH.
- 25 T: i DÄT [se KAUFt ha.
- 26 Ch: [aber vo;
- 27 NAI:, tere:, de, de, ((Ch. tippt S. auf die Brust))
- 28 DU:, (-) theREsa hät 'm sven geld gä. ((Ch. zeigt zuerst auf T. dann auf S.))
- 29 R: also DAS find ich NICHT schön dass du unserem hund (alles) gibst. ((R. mit
<<sehr affektiert>> Händen in den Hüften und erhobenem Zeigefinger))
- 30 ?: HAHA (-- da ist aber () schaut du (noch) mal? ((R. öffnet eine Handtasche))

- 31 Ch: GE::::LD.
- 32 R: HA::::LT, jetzt LASS mich doch mal es (ausreden). ((R. und Ch. schauen in die
Tasche))
- 33 ?: () ((S. tritt A.))
- 34 A: aua.
- 35 R: wir sind REICH.
- 36 S: du BISCH it vo unsere familie.
- 37 R: ach KUMM doch sie WÄR eins.
- 38 (1.0)
- 39 S: [ok DANN wär se a kind sonst nit.
- 40 ?: [ok
- 41 R: jo ok.

Zu Beginn dieser Sequenz greifen die Kinder auf Informationen zurück, die man als „geteiltes soziales und enzyklopädisches Wissen“ (Auwärter/Kirsch (1982), S. 93) bezeichnen kann. Danach schmecken (Hunde-) „Leckerli“ nur Hunden (01) und nicht Menschen (02). Auf Rebeccas Handlungsvorschlag, dass Theresa von den „Leckerli“ probieren soll (03), folgt eine längere Szene, die fast vollständig auf der Ebene der fiktionalen Realität abläuft (06-36) und in der hinterfragt wird, woher die „Leckerli“ stammen, von denen Theresa tatsächlich probiert hat. Die Äußerung Rebeccas in 16 leitet darin die Verwendung eines Skriptes ein, das als „Ehefrau rügt Ehemann“ bezeichnet werden kann (16-32). Rebecca fragt ihren „Ehemann“ Christian in vorwurfsvollem Ton, woher er die „Leckerli“ hat (16). Auf seine durchaus zufriedenstellende Antwort in 17 reagiert sie mit einem in affektiertem Ton geäußerten Vorwurf. Aus diesen einleitenden Äußerungen entwickelt sich eine Interaktion, an dem Rebecca, Christian und auch Theresa beteiligt sind, wobei Theresas Rolle nicht genau definiert ist.

Rebecca agiert deutlich als dominante „Ehefrau“ oder „Familienoberhaupt“, indem sie mit sehr affektierter Stimme und in Standarddeutsch spricht und ihre Äußerungen durch entsprechende Proxemik und Gestik verstärkt. Diese Stelle zeigt erstmals in dem untersuchten Datenmaterial ein Kontextualisierungsverfahren, wie es in Kapitel II.1.c dieser Arbeit beschrieben wurde. Rebeccas sprachliche Formulierung, ihre Varietätenwahl, Prosodie, Proxemik und Gestik funktionieren als Kontextualisierungshinweise, die bei den anderen Kindern das Skript „Ehefrau rügt Ehemann“ aufrufen. Da sich inzwischen alle Teilnehmer auf das „Familienskript“ eingestellt haben, fällt der Übergang zu diesem recht

naheliegenden Skript nicht sehr schwer. Sowohl Christian als auch Theresa kontextualisieren das Skript „Ehefrau rügt Ehemann“, was die Entstehung einer verhältnismäßig langen Spielszene auf der Ebene der fiktionalen Realität ermöglicht.

Dass sich die Kinder auf das „Familienskript“ beziehen, wird nochmals am Ende von Sequenz 7 deutlich. Parallel zu Äußerung 33 tritt Sven Anna, offensichtlich weil er sie aus dem Spiel drängen will, was sich durch Äußerung 36 bestätigt. Er betrachtet Anna nicht als Mitglied der Spielfamilie, nach einer kurzen Verhandlungsphase mit Rebecca wird jedoch beschlossen, Anna als Kind in die Spielfamilie aufzunehmen (37-41).

In der voran gegangenen Analyse des Datenmaterials ist deutlich geworden, dass Kinder in der Kontextherstellung für ihr Rollenspiel recht häufig auf Elemente des Hintergrundwissens, auf sogenanntes enzyklopädisches Wissen oder Skriptkenntnisse, zurückgreifen. Dieses Wissen haben sie sich durch Beobachtungen der Erwachsenenwelt oder durch eigene Erfahrungen erworben. Allerdings kann es in den allermeisten Fällen nicht als geteilt vorausgesetzt werden. Im Gegenteil sind ständig Verhandlungen zwischen den einzelnen Interaktionsteilnehmern notwendig, um die unterschiedlichen Skriptvorstellungen in Einklang zu bringen. Ebenfalls in einem stetigen Verhandlungsprozess werden die äußeren Bedingungen, wie die Raumgestaltung und die Rollenverteilung, hergestellt. Erst wenn sich die Kinder nach längeren Verhandlungsphasen auf ein grundlegendes Skript geeinigt und die äußeren Bedingungen geschaffen haben, ist die Möglichkeit für eine Phase reinen Spiels gegeben. Der Kontext, in diesem Fall die Interaktionsmodalität „Spiel“, kann daher nur durch auf Kontextualisierungshinweisen und Skripten basierende Kontextualisierungsverfahren hergestellt werden, wenn zuvor die entsprechenden Voraussetzungen genau ausgehandelt worden sind.

III Schlussfolgerung

Mit der vorliegenden Arbeit wollten wir vor dem theoretischen Hintergrund einiger grundlegender Begriffe der Frage nachgehen, wie Kontextualisierungsprozesse bei Kindern ablaufen und welcher Natur diese Prozesse sind. Zu diesem Zweck wurde zunächst einführend das Analyseinstrument nach Auwärter und Kirsch (1982) vorgestellt und anschließend auf ausgesuchte Sequenzen unseres Datenmaterials übertragen und angewendet, wodurch das Konzept der verschiedenen Realitätsebenen nach Auwärter und Kirsch praktisch untersucht werden sollte.

Des Weiteren galt es zu zeigen, inwiefern sich allgemein der Begriff der Interaktionsmodalität nach Kallmeyer und speziell der Begriff der Kontextualisierung auf unser Datenmaterial anwenden lassen. Daher wurde dieses daraufhin untersucht, ob bei Kindern gewisse Skriptkenntnisse zu erkennen sind und wenn ja, wie diese im kindlichen Rollenspiel zum Tragen kommen.

Bei der Analyse des Datenmaterials mit Hilfe des Analyseinstruments nach Kallmeyer hat sich gezeigt, dass das kindliche Rollenspiel überwiegend aus der Konstituierung von Kontext besteht. Es handelt sich dabei um einen offenen Prozess, da das kindliche Rollenspiel spontan entsteht und von den Interaktionsteilnehmern immer wieder weiterentwickelt, umstrukturiert und neu inszeniert wird. Mit Hilfe spezieller Kontextualisierungshinweise stellen die Kinder sicher, dass jeder Interaktant weiss, auf welcher Realitätsebene sie sich gerade befinden. So bauen Kinder wechselseitig aktiv einen Kontext auf, innerhalb dessen sie agieren und den sie dazu verwenden, ihr Handeln und ihre sprachlichen Äußerungen für alle Interaktionsteilnehmer interpretierbar zu machen. Dieses wechselseitige Aushandeln des Kontextes weist deutliche Parallelen zum Begriff der Interaktionsmodalität nach Kallmeyer auf, die im ersten Teil der Analyse dargestellt wurden.

Außerdem war bei der Analyse des Datenmaterials zu beobachten, dass Kinder, um den Kontext für ihr Spiel herzustellen, auf Elemente des Hintergrundwissens, bzw. auf Skripte zurückgreifen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass dieses Wissen keineswegs prinzipiell als geteilt vorausgesetzt werden kann, sondern dass intensive Verhandlungen zwischen den einzelnen Interaktionsteilnehmern erforderlich sind. Erst wenn eine Übereinstimmung erreicht und ein gegenseitiges Akzeptieren eines grundlegenden Skripts signalisiert worden ist, kann das eigentliche Spiel entstehen.

IV Anhang

IV.1 Transkription

T = Theresa

S = Sven

R = Rebecca

Ch = Christian

A = Anna

F = Florian

1. Sequenz „Spielen wir jetzt Frisör?“ (0.36 - 1.44)

- 01 S: spiele mer jetzt frisÖ:R?
- 02 R: ok.
- 03 T: ok.
- 04 R: ähm.
- 05 T: ähm, aber anna, du muesch uff de stuel sitze, oder wer het am längschde HOR?
- 06 R: i ha (-) I: HA am läksch (-) am [längschde hor.
- 07 T: [ok nehme mer d'rebecca.((T. nimmt Stuhl und stellt ihn in die Mitte))
- 08 R: oh nei:, nei:, i bin de frisÖ!RE!
- 09 T: ok, wer HOCKT uff de stuel?
- 10 ?: i net.
- 11 Ch: und e paar könne FERNseh kucke. ((Ch. zeigt auf Bild an der Wand))
- 12 ?: ja.
- 13 ()
- 14 R: HE, und de florian kann jo fernseh luege solang mer des mache. ((R. kommt mit Lockenwicklern))
- 15 Ch: KUCK, florian (--) kuck florian, do isch de fernseh. ((Ch. zeigt auf Bild an der Wand))
- 16 R: !SITZ! do DRUFF florian, SITZ do !DRUFF! (-) ((zeigt auf einen Stuhl))
<<staccato>> <<staccato>>
- 17 FLOrian, do druff sitze:. ((F. setzt sich auf den Stuhl))
((mehrere schauen fern, R. beginnt, F. zu frisieren, F. setzt sich wieder auf dasSofa))
- 18 R: A:NNA: du MUE:SCH nämlich de florian will nicht.

19 A: i au net.
 20 R: sven? (1.0) CHRISTian.
 21 Ch: !DU!:- ((Ch. zeigt auf Rebecca))
 22 T: mer CHÖNtet doch au einfach mol !WIRT!schaft spiele.
 23 Ch: WI:RTSCHA: [FT.
 24 F: [hey:, NAI du:; ()
 25 S: WI: [RTSCHA:FT;
 26 Ch: [HEY, pizzeria,

2. Sequenz: „Ich spiel jetzt überhaupt nicht mit“ (2.10 – 2.30)

((T. rückt Tisch und Stuhl in eine andere Position für „Büro“))
 01 R: theRE:!SA!: [i hab () oh MA:NN::;
 02 ?: [()
 03 R: i spiel jetzt überhaupt nicht MIT,
 04 T: wer;
 05 R: I:: (-) will !DU! IMmer di !SCHEIß! BÜro ha WILL[SCH-
 06 T: [ok-
 07 Ch: MANno::- ((Ch. versucht S. vom Sofa zu schieben))
 08 R: jetzt spiele mer do wirtSCHA:FT; ((T. stellt einen Stuhl wieder zurück))

3. Sequenz: „Wir würden oben wohnen“ (3.28 – 4.03)

01 S: mir däte halt (-) o (-) o de WOHNung wohne=ok?
 02 R: jo genau mir däte (-) genau mir däte OBE wohne?
 03 Ch: GANZ obe-
 04 F: ([)
 05 S: [mir däte uff dem POLSter wohne.
 06 ?: [()
 07 S: [grab (-) grab (-) manno do wär unsre WOH:nung (-) bügeli:se isch unsre
 08 GRENzu:ng.
 09 R: nei n:nei des wär üsern tisch,
 10 S: grab (-) manno: grabgrabgrabgrab- ((S. macht grabende Handbewegung))
 11 R: WEG WEG (-) !ANNA WEG!,

4. Sequenz „Das wäre doch unser Sofa“ (4.31 – 5.50)

- 01 R: ANNA: s'wär doch unser soFA:. (--)
- 02 CHRISTian und sel wär unsern tisch des wär euern tisch. ((A. geht vom Sofa
herunter; R. zeigt zuerst auf das Bügelbrett, dann auf T.s Tisch))
- 03 S: jo:,
- 04 R: na HÜNDchen? (3.0) ((R. zu S.; geschäftiges Herrichten des Sofas zur
„Wohnung“))
- 05 heute abend geh'n wir (-) mal in die WIRTschaft schau wir was ().
- 06 gehst du bitte mal (-) RUNter? (-) hm?
- 07 S: wou, ((S. geht vom Sofa herunter))
- 08 R(?): JA:: (-) ja gern.
- 09 S: i DÄT mol runter in UFzug und in d'wirtschaft. ((S. geht durch den Raum und
aus dem Bild))
- 10 R: JA geh du schon.
- 11 S: wou, ((in die Kamera))
- 12 Ch: GE:LD,
- 13 T: und [GELD und GELD,
<<nachäffend>>
- 14 S: [HUNger HUNger, ((S. zu T.))
- 15 T: und hunger (-) i HAB nix muesch SIE froge sie hunger. ((T. schlägt Hände
zusammen, zeigt auf Anna, die nicht im Bild ist))
- 16 S: HUNger HUNger, ((zu Anna))
- 17 R: LEckerli;
- 18 geNAU: anna i dät jetzt (-) he geNAU des hät i do:be (-)die leckerlis.
- 19 du DÄTSCH halt immer zu mir ko wenn du esse wilsch. ((stellt Schale mit
Süßigkeiten auf das Bügelbrett = „Tisch in der Wohnung“))
- 20 S: hamjamjam. ((Ch. stellt einen Gegenstand auf das Bügelbrett))
- 21 A: DO li:t no e leckerle.
- 22 S: des wär halt [BROte des wär halt BROte des hätte mir au.
- 23 R: [nein CHRISTian (2.0) nein !CHRIS!tian DES !NICHT!.
((nimmt Ch.s Gegenstand und setzt ihn mit Nachdruck auf den anderen Tisch))
- 24 S: mir hätte BROte gno (-) zum koche. ((Ch. nimmt Gegenstand u. stellt ihn weg))
- 25 R: nei des wär kein brote.
- 26 T: aber wenn ihr so vor de kamera umme RENne (-) dann könn kann dann kann er

27 jo it filme (-) dann seht er ().

5. Sequenz „Heute Abend brauchen wir Geld“ (6.18 – 6.26)

01 Ch: und s'GELD? hüt obe müe mer doch geld ha,
02 mann (-) theREsa hüt obe müe mer GELD ha,
03 T: ja () hüt obend;

6. Sequenz „Der Christian wäre mein Mann“ (9.45 – 9.55)

01 R: geNAU: de christian wär min MA:-
02 T: genau,
03 R: und de sven wär min HUND? (-) [und dann dätSch DO wohne christian ok?
04 A: [und dann,
05 und dann sin mir drei chefs. ((A. zeigt auf R. und T.))

7. Sequenz „Hundeleckerli“ (11.07 – 12.45)

01 S: gell, aber IHR könntet selli it esse.
02 T: sell dät uns jo überhaupt it SCHMECKe, do müsste mer jo CHOTze,
03 Ch: theresa dät immer mol eins probIERe.
04 DE FERNseh. ((zeigt auf Bild an der Wand))
05 R: jetzt DÄTSCH mol eins probiere.
06 probBIER doch mal das ist NICH schlimm. (-- ja,
07 Ch: und dann dät's pfuiDEUfel schmecke. ((T. probiert ein „Leckerli“))
08 T: I::::: ((schmeißt „Leckerli“ auf den Boden))
09 S: !GI:B GI:B!- ((springt auf R. zu))
10 ?: !HIE:R HIE:R!-
11 R: boah. ((S. nimmt etwas zum Mund))
12 T: ein EXtra portION.
13 ()
14 R: jetzt muss ich mal NACHsehn. ((sucht etwas zwischen den Sofakissen))
15 S: weg [(-) weg (-) weg we:g. ((S. schiebt A. vom Sofa))
16 R: [woher hast du diese DINGer he:r?

17 Ch: A::: auf dem tisch stehn sie. ((Ch. zeigt auf den Tisch))
18 R: A HA. DU hast sie wieder mal geKAUFT. ((R. mir erhobenem Zeigefinger))
<<affektiert>>
19 Ch: [nein.
20 T: [nein.
21 Ch: ER hat sie hier alLEIN gekauft. ((Ch. zeigt auf S.))
22 T: i hab (-) i hät se [kauft.
23 R: [ER hat doch gar kein GELD.
24 Ch: DOCH.
25 T: i DÄT [se KAUFt ha.
26 Ch: [aber vo;
27 NAI:, tere:, de, de, ((Ch. tippt S. auf die Brust))
28 DU:, (-) theREsa hät 'm sven geld gä. ((Ch. zeigt zuerst auf T. dann auf S.))
29 R: also DAS find ich NICHT schön dass du unserem hund (alles) gibst. ((R. mit
<<sehr affektiert>> Händen in den Hüften und erhobenem Zeigefinger))
30 ?: HAHA (-- da ist aber () schauST du (noch) mal?((R. öffnet eine Handtasche))
31 Ch: GE:::LD.
32 R: HA:::LT, jetzt LASS mich doch mal es (ausreden). ((R. und Ch. schauen in die
Tasche))
33 ?: () ((S. tritt A.))
34 A: aua.
35 R: wir sind REICH.
36 S: du BISCH it vo unsere familie.
37 R: ach KUMM doch sie WÄR eins.
38 (1.0)
39 S: [ok DANN wär se a kind sonst nit.
40 ?: [ok
41 R: jo ok.

IV.2 Transkriptionskonventionen

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[... Überlappungen und Simultansprechen

[...

= Schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten

Pausen

(-), (--), (---) kurze, mittlere und längere Pausen von ca. 0.25-0.75 Sekunden Dauer;
bis ca. 1 Sekunde

(2.0) geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sekunde Dauer

Rezeptionssignale

:, ::, ::: Dehnung, Längung, je nach Dauer

hm, ja, nein, ne einsilbige Signale

Akzentuierung

akZENT Primär- bzw. Hauptakzent

ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitsende

? hoch steigend

, mittel steigend

- gleichbleibend

; mittel fallend

. tief fallend

Sonstige Konventionen

((Text)) para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse; vermerkt am rechten Rand der Transkription, wenn für Verständnis sinnvoll

<<affektiert> > interpretierende Kommentare mit Reichweite

() unverständliche Passage je nach Länge

(solche) vermuteter Wortlaut

1a Zuordnung der Realitätsebene; vermerkt am linken Rand der Transkription

(2a/c) unsichere Zuordnung der Realitätsebene

V Literatur

Auer, Peter (1999): Sprachliche Interaktion, Tübingen: Niemeyer.

– (1986): Kontextualisierung, in: Studium Linguistik 19, S. 22-47.

Auwärter, Manfred/Kirsch, Edith (1982): Die Generierung fiktionaler Realität im kindlichen Handpuppenspiel, in: Soeffner, H.-G. (Hg.): Beiträge zu einer empirischen Sozialforschung, Tübingen: Narr, S. 91-114.

Cook-Gumperz, Jenny/Gumperz, John (1976): Context in children's speech, in: Waterson, Nathalie/Snow, Catherine (1978): The Development of Communication, New York: Wiley, S. 3-23.

Corsaro, William, (1983): Script Recognition, Articulation and Expansion in Children's Role Play, in: Discourse Processes 6 (1), S. 1-19.

Kallmeyer, Werner (1979): „(Expressif) Eh ben dis donc, hein'pas bien“ – Zur Beschreibung von Exaltation als Interaktionsmodalität, in: Kloepfer, Rolf (Hg.): Bildung und Ausbildung in der Romania, Band I: Literaturgeschichte und Texttheorie, München: Fink, S 549-568.

Kotthoff, Helga (1998): Spaß Verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor, Tübingen: Niemeyer.

Schank, Roger/Abelson, Robert (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.