



© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte liegen bei den Autoren.  
Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.  
Manuskripte bitte an die Herausgeber:

Universität-GH-Siegen  
Fachbereich 3  
Schriftenreihe „SPASS“  
57068 Siegen

Herausgeber: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappest, Clemens Knobloch  
Vertrieb: Siegener Institut für Sprachen im Beruf, Tel.: 0271/740-2349  
Druck: Zentrale Vervielfältigungsstelle der Universität-GH-Siegen

ISSN 1435-4411  
Universität-GH-Siegen 2003

# Die wörtliche Rede als sprachliches Gestaltungsmittel im frühen schriftlichen Erzählen

Thorsten Pohl

0. Einleitung
1. Verwendungshäufigkeiten der wörtlichen Rede
2. Präferenz bestimmter Figurenrede-Typen
  - 2.1 Wörtliche Rede, indirekte Rede, berichtete Rede
  - 2.2 Modalitätsvergleich mündlich - schriftlich
3. Gestaltung der wörtlichen Rede - Rater-Analyse
4. Analyse der Trägersätze
  - 4.1 Position der Trägersätze
  - 4.2 Semantische Slots der Trägersätze
  - 4.3 Realisierung des Äußerungsverbs
5. Versuch didaktischer Konsequenzen

## 0. Einleitung

Die literarische und institutionelle Umwelt junger Leser und Schreiber ist deutlich geprägt von einer bestimmten Form der Figurenrede, der wörtlichen Rede. Kindergeschichten, Jugendromane, Comics und Jugendbuchserien enthalten sie in hoher Frequenz und die Schule fordert sie von den jungen Schreibern nachhaltig ein, teils als textsortenspezifisches Gestaltungsmittel, teils um die betreffenden Zeichensetzungsregeln zu vermitteln.

Dennoch wäre es sicherlich verfehlt, die wörtliche Rede als *konstitutives Bauelement* des Erzählens aufzufassen. Unterhaltsames und spannendes Erzählen ist auch anders möglich. Dies muss sogar so sein, da viele Erzählstoffe von Figuren Gesprochenes gar nicht enthalten. Fokussiert man jedoch statt der Textsorte das gestalterische sprachliche Mittel, also die wörtliche Rede als solche, dann muss festgestellt werden, dass es sich bei ihr um ein *textsortenspezifisches Bauelement* handelt: Wenn wörtliche Rede auftritt, dann mit hoher Wahrscheinlichkeit in Erzählungen.

Der Pleonasmus 'wörtliche Rede' verweist auf die Tätigkeit des Zitierens, des Wiedergebens eines (partiell) Fremden im Eigenen. Innerhalb einer umfassenden sprachlichen Einheit (Zieltext) wird eine andere sprachliche Einheit (Quelltext) aufgenommen, muss dabei aber als Differentes erkennbar bleiben und als solches markiert werden.<sup>1</sup> Die Verschiebungen innerhalb der Personal-, Lokal- und Temporaldeixis und die Verwendung von einleitenden Phrasen (verba dicendi) bilden die wichtigsten Markierungsmittel.<sup>2</sup> Diese allein scheinen aber nicht auszureichen, hat sich doch innerhalb der Schriftlichkeit ein Set an elaborierten Zeichensetzungsregeln<sup>3</sup> ebenso herausgebildet wie druckgraphische Gestaltungskonventionen (z. B. das Blockzitat). In der Mündlichkeit korrespondiert diesen Möglichkeiten der Einsatz prosodisch-intonatorischer Modellierungen.

	<b>Mündlichkeit</b>	<b>Schriftlichkeit</b>
<b>Primäre Markierungsverfahren</b>	Origo-Verschiebung verbum dicendi	Origo-Verschiebung verbum dicendi
<b>Sekundäre Markierungsverfahren</b>	Intonation, Prosodie	Zeichensetzung
<b>Tertiäre oder stilistische Markierungsverfahren</b>	Syntax, Lexik, Rhetorische Mittel wie Anakolote, Interjektionen etc.	Syntax, Lexik, Rhetorische Mittel wie Anakolote, Interjektionen etc.

Hinsichtlich konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Sinne Sölls (1980) bzw. 'Sprache der Nähe' und 'Sprache der Distanz' im Sinne Kochs und Österreichers (1985) sind durch eine spezifische Präferenz grammatischer und lexikalischer Mittel ebenfalls Markierungen möglich, die eher auf einer stilistischen Ebene anzusiedeln sind. Dies in beiden Modalitäten gleichermaßen. Von dieser theoretischen Warte aus wird deutlich, dass konzeptionell-mündlichen Erzählungen die tertiären Markierungsverfahren verloren gehen: mit dem Wiedereintritt der Modalität in sich selbst klappt eine Differenz zusammen<sup>4</sup>, die in einem konzeptionell-schriftlichen Zieltext gerade etabliert wird. In dieser Hinsicht scheint die wörtliche Rede innerhalb einer konzeptionell-mündlichen Erzählung schwieriger zu realisieren.

Für die medial-schriftlichen Erzählungen junger Schreiber, die sich noch im Schriftspracherwerb befinden - und um diese soll es im Folgenden gehen -, stellt sich die Situation grundlegend anders dar, denn für sie entsteht ein Modalitätswiedereintritt in einem anderen Sinne: Die Verwendung des erzählerischen Mittels 'wörtliche Rede' stellt die Schreiber vor das Problem, genau diejenige Modalität (die Mündlichkeit) nachzubilden oder nachzuahmen, von der sie sich auf ihrem Weg zu einer entwickelten schriftsprachlichen Textkompetenz zu lösen

<sup>1</sup> Brünner spricht insofern von einer „Fenster-technik“, als bei laufender Kommunikation „ein Fenster eröffnet und dort eine andere Kommunikation eingeblendet“ wird (1991, 2). Das Eingebledete ist aber – wie sie argumentiert – eher als „Konstrukt“, denn als die betreffende „kommunikative Wirklichkeit selbst“ aufzufassen. Auch Redewiedergaben, die sich auf „reale Äußerungen beziehen, sind [selten, T. P.] authentisch und wörtlich“ (1991, 3).

<sup>2</sup> Schwierig wird es aber, wenn z. B. der Ich-Erzähler in seiner Erzählung etwas 'wörtlich' sagt.

<sup>3</sup> Man beachte, dass mit den Anführungszeichen ein Spezialzeichen gegeben ist, dass vornehmlich diesem Bereich der Zeichensetzung vorbehalten ist.

<sup>4</sup> De facto wird sie wohl durch die primären und sekundären Markierungsverfahren aufgefangen.

haben. Mit anderen Worten: in einem geplanten und sprachlich elaborierten Text müssen Versatzstücke spontaner und sprechsprachlicher Rede eingefügt werden. Hinsichtlich der Markierungsverfahren können die Kinder zwar auf das Mittel der deiktischen Verschiebung zurückgreifen<sup>5</sup>, aber sowohl die sekundären als auch die tertiären Mittel stehen zu Beginn der Schreibentwicklung wenn überhaupt nur rudimentär zur Verfügung. Ein wichtiger Entwicklungsschritt und -erfolg könnte in dem Moment erreicht sein, da es den Schreibern gelingt diese konzeptionelle Differenz innerhalb *einer* Modalität zu etablieren und verfügbar zu halten.<sup>6</sup>

An diesem einen textsortenspezifischen Gestaltungsmittel 'wörtliche Rede' lassen sich nun eine ganze Reihe von für Schreibentwicklungsverläufe typischen Entwicklungsphänomenen aufzeigen und belegen. Dies soll der vorliegende Beitrag leisten und zwar hinsichtlich folgender Aspekte: (1) Verwendungshäufigkeiten der wörtlichen Rede, (2) die wörtliche Rede innerhalb anderer Arten der Figurenrede, (3) die Gestaltung der wörtlichen Rede an sich und (4) Gestaltung der die wörtliche Rede begleitenden Trägersätze. Dabei sind stets drei Einflussgrößen von Interesse, in deren 'Kräftefeld' Schreibentwicklungsverläufe (und Spracherwerbsverläufe überhaupt) stattfinden: (a) *Instruktion* im Sinne von expliziter Unterweisung, hier seitens der Institution Schule, (b) *Imitation* im Sinne der Nachahmung von Vorlagen, hier schriftliche Kinder- und Jugendgeschichten und (c) *Konstruktion* im Sinne von eigenaktiven Aneignungsstrategien und -logiken.

## 1. Verwendungshäufigkeiten der wörtlichen Rede

Für die folgenden Analysen und Auswertungen wurde das *Siegener Korpus zur frühen Textentwicklung* herangezogen.<sup>7</sup> Es handelt sich um jeweils drei Erzählungen von einem Schreiber zu drei verschiedenen Erzählanlässen: Erlebnisgeschichte, Reizwortgeschichte und Bildimpulserzählung. Erhoben wurde in den Klassenstufen zweites, drittes, viertes und siebtes Schuljahr.<sup>8</sup> Es ist klar, dass sich gerade zu Beginn dieses Entwicklungszeitraumes, der noch stark in die Zeit des Schriftspracherwerbs fällt<sup>9</sup>, durch die sich ausbildenden gesteigerten und zunehmend routinisierten motorischen Fertigkeiten die Länge der Texte - beispielsweise gezählt in Wörtern - deutlich steigert.<sup>10</sup> Zwischen dem 2. und dem

<sup>5</sup> „Kritische Kontexte“ für den Erwerb solcher Verfahren der grammatisch-semantischen Umperspektivierung bilden nach Knobloch insbesondere kollektive Symbolspiele und Fiktionsspiele (2001b).

<sup>6</sup> Streng genommen lässt sich natürlich auch Schriftliches im Mündlichen oder im Schriftlichen zitieren - und diese Fälle sind wohl auch in erster Linie gemeint, wenn man von 'zitieren' spricht. Von diesen Varianten wird im Folgenden abgesehen.

<sup>7</sup> Das Projekt beschäftigt sich neben erzählenden, mit berichtenden, instruierenden, beschreibenden und argumentativen Texten. Es wird geleitet von Gerhard Augst, beteiligt sind: Helmuth Feilke (Gießen), Susanne Rink, Paul-Ludwig Völzing und Thorsten Pohl (alle Siegen).

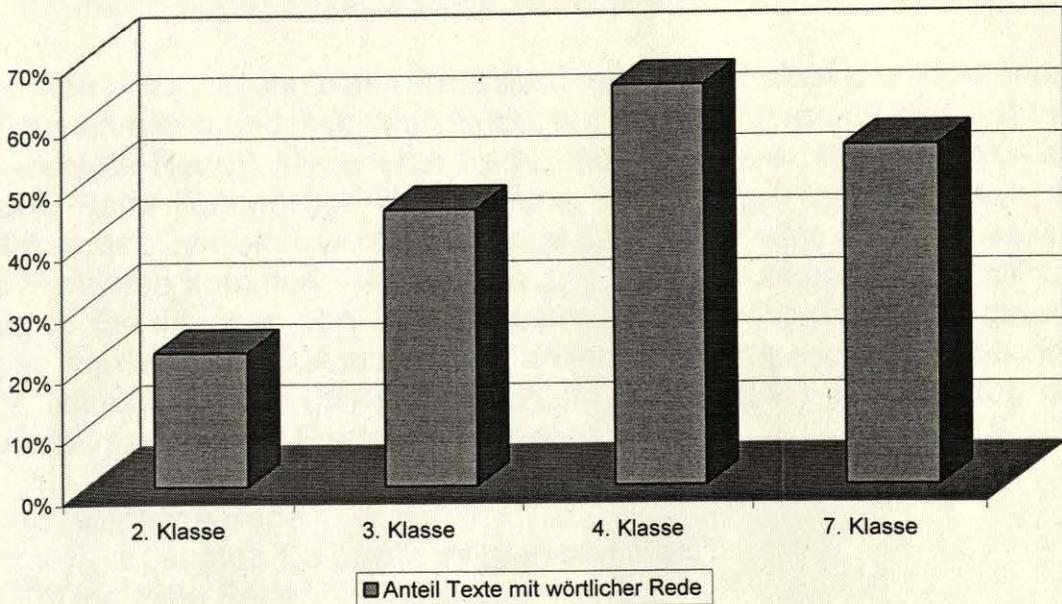
<sup>8</sup> Im 2. Schuljahr wurden zwei, im 3. vier, im 4. zwei und im 7. drei Klassensätze ausgewertet. Im 7. Schuljahr waren diese über die gängigen Schultypen Haupt-, Realschule und Gymnasium verteilt.

<sup>9</sup> Vgl. zur Abgrenzungsproblematik von Schriftspracherwerb und Schreibentwicklung Feilke 1993, 18ff.

<sup>10</sup> Aber entgegen einer weitverbreiteten Annahme nicht *nur* aufgrund der motorischen Fertigkeiten, wie die Diktatversuche Bereiters & Scardamalias belegen (1987). Diesen Effekt, also eine Textlängensteigerung, zeigen in ähnlichen Altersstufen eben auch *mündliche* Erzählkorpora (z. B. das Korpus von Boueke et al. 1995).

3. Schuljahr beträgt die Steigerungsrate der durchschnittlichen Textlänge 161 %, während sie zwischen 3. und 4. Schuljahr nur noch bei 138 % liegt. Nun kann man aber für die Verwendungshäufigkeit der wörtlichen Rede (kurz WR) nachweisen, dass deren Steigerung über die bloße Textlängensteigerung hinaus wächst. Das folgende Diagramm gibt zunächst den prozentualen Anteil derjenigen Texte pro Klassenstufe an, in denen überhaupt WR verwendet wird.

**Texte mit wörtlicher Rede - schriftlich - (Korpus Siegen)**



Man erkennt, dass die Kurve bis zur 4. Klasse ansteigt und zur 7. Klasse hin wieder abfällt. Dabei ist die Steigerung zwischen 2. und 3. Schuljahr höher als zwischen 3. und 4. Genau dieser Kurvenverlauf stellt sich nun für unterschiedliche Variablen bezüglich der WR ein:

- für den prozentualen Anteil derjenigen Schreiber, die das Gestaltungsmittel WR verwenden (in der 4. Klasse 100 %!)
- für den prozentualen Anteil der für die WR verwendeten Worte, dabei steigt - wie oben angedeutet - dieser Wert stärker als die Wortanzahl der Erzählungen an sich, nämlich von der 2. zur 3. Klasse um 244 % und von der 3. zur 4. Klasse um 179 %
- für den prozentualen Anteil mehrzügiger WR<sup>11</sup> an der Gesamtzahl der verwendeten WR (dieser Trend setzt sich ausnahmsweise in der 7. Klasse fort)

Die WR wird demnach in der Grundschule zu einem überaus prominenten Gestaltungsmittel für das Erzählen, wozu sicherlich auch die Institution beiträgt - man beachte den Wert derjenigen Schreiber, die die WR in der 4. Klasse verwenden. Gleichwohl scheint dieser Trend ab einer bestimmten Altersstufe ausgereizt zu sein, dafür sprechen die Zahlen des 7. Schuljahrs. Wichtiger und aussagekräftiger als diese isolierte Betrachtung der WR ist aber eine

<sup>11</sup> Mehrzügige WR setzen sich aus Rede, Gegenrede und möglicherweise erneuter Gegenrede zusammen. Unterscheidbar sind monologische, dialogische und polylogische WR.

Untersuchung der betreffenden funktionalen Domäne. So lässt sich feststellen, welche sprachlichen Mittel unter (nahezu) funktionsäquivalenten Varianten von den Schreibern präferiert werden. Diese Domäne ist die der Figurenrede (verwendet als Oberbegriff), innerhalb derer die WR nur eine unter anderen Realisierungsmöglichkeiten darstellt.

## 2. Präferenz bestimmter Figurenrede-Typen

### 2.1 Wörtliche Rede, indirekte Rede, berichtete Rede

Neben den wohl bekanntesten Realisierungsmöglichkeiten der Figurenrede (der wörtlichen/direkten und indirekten Rede, auch *oratio recta* und *obliqua*) existieren die berichtete Rede<sup>12</sup>, die erlebte Rede und der innere Monolog. Wörtliche und indirekte Rede können überdies an eine andere Figur gerichtet sein oder als Gedankenrede realisiert werden (eine andere Figur wird nicht adressiert). Alle diese Varianten kommen - wenn auch z. T. nur in rudimentären (Vor-)formen - bereits in Erzählungen von Zweitklässlern vor. Bei der folgenden quantitativen Analyse wurden allerdings lediglich an andere Figuren gerichtete wörtliche Reden (WR), indirekte Reden (IR) und berichtete Reden (BR) ausgewertet, da allein diese in nennenswerter Frequenz auftreten:

(a) wörtliche Rede:

Er sagte: "Du musst morgen kommen."

(b) indirekte Rede:

Er sagte, dass ich morgen (am nächsten Tag) kommen müsse.

Er sagte, ich hätte morgen (am nächsten Tag) zu kommen.

(c) berichtete Rede:

Er forderte mein Erscheinen.<sup>13</sup>

Ein Vergleich dieser Realisierungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer syntaktischen Konstellation zeigt, dass der Inhalt der Figurenrede jeweils als Akkusativergänzung auftritt. Bei der WR erfolgt die bereits erwähnte deiktische Verschiebung, zudem sind bei korrekter Ausführung die betreffenden Interpunktionszeichen zu setzen. Die Stellung des finiten Verbs wird beibehalten. Durch das Prinzip dieser parataktischen Fügung ist eine nahezu unbegrenzte Erweiterungsmöglichkeit der Figurenrede gegeben. Genau dies ist durch das hypotaktische Gefüge der IR verwehrt. Zusätzliche Markierungen entstehen durch den Moduswechsel und die einzufügende Konjunktion *dass* (nicht bei Infinitivkonstruktionen). Die Personaldeixis bleibt hingegen erhalten. Die BR, die allein den Illokutionswert des betreffenden Sprechaktes expliziert, erscheint

---

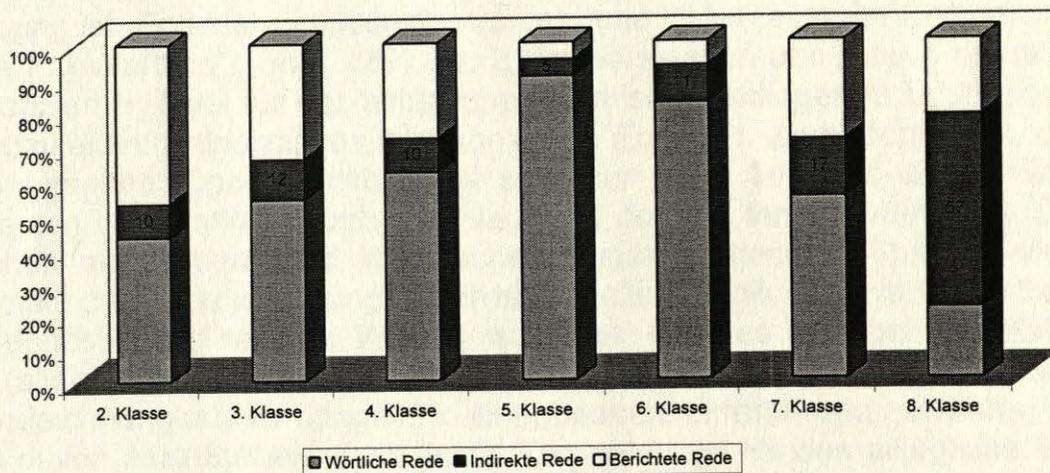
<sup>12</sup> Ich übernehme die Bezeichnung von Ott (2000, 36).

<sup>13</sup> Günthner weist für Alltagsgespräche Erwachsener nach, dass direkte und indirekte Rede nicht „zwei kategorisch voneinander getrennte Arten der Redewiedergabe“ bilden, sondern Extremwerte eines „Kontinuums“, „das von maximaler Direktheit zu maximaler Indirektheit reicht“. Sie weist anhand empirischer Belege die Variationsbreite hinsichtlich verschiedener Parameter auf diesem Kontinuum nach (Günthner 2000, 19f., vgl. auch 1997). Gleichwohl halte ich für die Auswertung der Schülertexte an der tradierten Gegenüberstellung fest, wobei ich das syntaktische Format und die Origo-Verschiebung als ausschlaggebende Kriterien für die Einordnung herangezogen habe.

gegenüber den beiden konkurrierenden Formen als diejenige ohne Markierung und mit geringster Komplexität. Eine sprachliche Handlung wird im Erzähltext verbalisiert wie jede andere Figurenhandlung.<sup>14</sup>

Für eine quantitative Analyse wurden neben den Texten des Siegener Korpus zusätzlich für das 5., 6. und 8. Schuljahr die von Margarete Ott ermittelten Daten einbezogen (2000, 2002). Problematisch an diesem Vorgehen ist, dass zwei hinsichtlich der Erzählanlässe (bei Ott Bildergeschichte) und der Kohortengrößen (bei Ott nur fünf Probanden<sup>15</sup>) unterschiedliche Korpora aufeinander bezogen werden. Dennoch ergeben die Werte ein plausibles Bild, wie im Weiteren deutlich wird. Im folgenden Diagramm sind die jeweiligen prozentualen Anteile der Figurenredenarten pro Klassenstufe aufgeführt.

Art der Figurenrede - schriftlich - (Siegen und Ott 2000)



Während der Wert der IR bis in die 6. Klasse relativ konstant bleibt (zwischen 5 und 12 %), vergrößert sich der Wert für die WR zulasten der BR kontinuierlich bis in die 5. Klasse. Danach sinkt er wieder, allerdings nicht zugunsten der BR, so dass ein achsengespiegelter Verlauf entstünde, sondern zugunsten der IR. Zieht man allein die Ränder und die Mitte der Graphik heran - also 2., 5. und 8. Klasse -, ergibt sich, dass der prozentual höchste Wert in der 2. Klasse von der BR (47 %), in der 5. Klasse von der WR (90 %) und in der 8. Klasse von der IR (57 %) eingenommen wird. Die syntaktisch-morphologische Komplexität der präferierten Konstruktionen steigt mit den Klassenstufen. So betrachtet, handelt es sich eher um eine Punktspiegelung.

Dabei existieren dafür, dass sich die Daten von Ott trotz der andersgearteten Korpusgrundlage passend in den Kurvenverlauf einfügen, zwei Indizien: Erstens ermittelt Franziska Bitter Bättig in ihrem Korpus von Viert-, Fünft- und Sechstklässlern ebenfalls einen Anstieg der WR von der 4. zur 5. Klasse, der

<sup>14</sup> Gleichwohl erlaubt sie die Bildung von Lernerformen oder "intermediären Formen", wie Feilke solche für Aneignungsprozesse typischen Übergangsformen nennt (1998, 22). Von "Ich habe ihm Tschüss gesagt." zu "Ich sagte zu ihm: 'Tschüss!'" ist der Weg nicht mehr weit.

<sup>15</sup> Von diesen fünf Schreibern sind zudem drei Migranten, die gerade für das Siegener Korpus neben zurückgestuften Schülern ausgeschlossen wurden.

sich allerdings bis in die 6. Klasse hinein fortsetzt.<sup>16</sup> Zweitens ergibt eine Einzelauszählung innerhalb der 7. Klasse nach Schultypen (Korpus Siegen), dass bereits die Gymnasialschüler mehr IR als WR produzieren. Interpretiert man die Differenzen der Schultypen als Entwicklungsunterschiede, nehmen die Gymnasiasten lediglich das vorweg, was die Hauptschüler in der 8. Klasse (Korpus Ott) nachholen. Festzuhalten bleibt, dass der Höhepunkt der Entwicklung irgendwo innerhalb der 5. oder 6. Klasse liegt und dass es danach zu einer Abnahme zugunsten der IR kommt. - Wie lässt sich diese Entwicklung interpretieren?

Konrad Ehlich hat darauf hingewiesen, dass im Deutschen mit dem Verb *erzählen* auf zwei semantische Bereiche referiert wird: *erzählen<sub>1</sub>* umfasst ein undifferenziertes Feld von Äußerungsakten, zu dem u. a. *berichten, mitteilen, schildern, beschreiben, wiedergeben* und *darstellen* zu zählen sind; *erzählen<sub>2</sub>* hingegen bezeichnet eine spezifische Tätigkeit, deren nominale Ableitung *die Erzählung* ist. *Erzählen<sub>1</sub>* inkludiert *erzählen<sub>2</sub>* und bildet "eine Art *Architerm* für das ganze [...] Wortfeld" (1983, 129). M. E. ist es sinnvoll aus dieser semantischen Differenzierung zwei für das alltägliche Erzählen grundlegende Erzählkompetenzen abzuleiten: *prä-narratives* und *narratives Erzählen*. Zu beachten ist, dass die vorgenommene Oppositionsbildung sich nur zum Teil mit den Ehlichschen Konzepten von *erzählen<sub>1</sub>* und *erzählen<sub>2</sub>* und der von ihm verwendeten Differenz zwischen alltäglichem und literarischem Erzählen deckt.<sup>17</sup> Stattdessen gehen Merkmale der Unterscheidungen konzeptionelle Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit in die Begriffsbildung mit ein. Wichtig ist ferner, dass es sich bei den Kategorien nicht (allein) um Entwicklungskategorien des Erzählerwerbs handelt - insofern ist die Bezeichnung aus Ermangelung einer besseren irreführend gewählt -, sondern es ist davon auszugehen, dass beide Kompetenzen für das alltägliche Erzählen gleichermaßen wichtig sind.<sup>18</sup>

<b>prä-narratives Erzählen</b>	<b>narratives Erzählen</b>
spontan	geplant
interaktive und diskursive Eingebundenheit	interaktive und diskursive Entbundenheit
Erzählobjekt: keine Einschränkungen	Erzählobjekt: unerwartete Ereignisse
Vorstrukturiertheit: keine	Vorstrukturiertheit: Höhepunktstruktur
Schreiberinvolvierung	keine Schreiberinvolvierung
primäre Funktion: Weitergabe von Informationen, Einschätzungen und Wertungen	primäre Funktion: Unterhaltung durch die narrative Aufbereitung des Ereignisses

Die Tabelle ist als Auflistung von Extremwerten eines Kontinuums zu lesen: 'Schlimmstenfalls' kann die 'Erzählung' eines Sohnes auf die Aufforderung seiner

<sup>16</sup> Vgl. 1999, 112. Es muss zugestanden werden, dass Bitter Bättig pro Jahrgangsstufe mittels unterschiedlicher Erzählansätze erhebt, drei Bildergeschichten, die jeweils zu verstärkter Verwendung von WR anregen. Vielleicht sind ihre Ergebnisse allein ein Effekt der verschiedenen Schreibaufgaben.

<sup>17</sup> Vgl. auch Ehlich 1980.

<sup>18</sup> Wagner legt eine ähnliche Differenzierung vor. Er unterscheidet die „Geflecht-Erzählung“ von der „Höhepunkt-Erzählung“ (1986, 145ff.). Während seine Kriterien jedoch stärker auf Inhalt und Struktur der Erzählung als solche abheben (u. a.: Bekanntes vs. Neues, offene vs. geschlossene Erzählstruktur, etc.), versucht unsere Einteilung in stärkerem Maße der gesamten Erzählsituation gerecht zu werden.

Mutter beim Mittagstisch "Erzähl doch mal, wie war's denn heut' in der Schule?"  
lauten: "Och, es war doof in der Schule."

Eingedenk des Faktums, dass in Bezug auf die Informationsvergabe innerhalb der sprachlichen Wiedergabe eines Ereignisses oder Geschehnisses prinzipiell jeder Äußerungsakt allein durch die Explizierung des betreffenden Illokutionswertes oder noch extremer des perlokutiven Effekts realisierbar ist, zeichnet sich die WR gegenüber der BR durch eine spezifische Form von Umständlichkeit aus. Um einen Ereignisvorgang in seinen Grundzügen wiederzugeben, bedarf es keines wörtlichen Zitierens von Redehalten. In diesem Sinne ist "Die Mutter schimpfte." statt "Die Mutter schimpfte: 'Wie kannst du nur so etwas machen?!'" völlig ausreichend. Durch diese Umständlichkeit oder dieses artifizielle Moment der WR ergibt sich jedoch ein spezifischer Mehrwert, ein *surplus* für das Erzählen, mit der neben anderen erzähltechnischen Mitteln der primären Funktion des narrativen Erzählens entsprochen werden kann. In der Literatur zum Erzählerwerb ist sie deshalb in die Kategorie der *Affektmarkierungen* aufgenommen worden.<sup>19</sup>

Vor diesem Hintergrund lässt sich zumindest der Beginn der Entwicklung sinnvoll deuten: der Anstieg der WR zulasten der BR zeigt an, dass die Erzählbemühungen der Kinder zunehmend *narrativer* werden. Das für das narrative Erzählen spezifische sprachliche Mittel der WR wird zusehends entdeckt und bis zur 5./6. Klasse ausgereizt. Das nahezu ausgeglichene Verhältnis zwischen WR (43 %) und BR (47 %) in der 2. Klasse scheint das Gemengelage von berichten, mitteilen, schildern, darstellen, etc., das für das *prä-narrative Erzählen* typisch ist, widerzuspiegeln. Denn für den überwiegenden Teil dieser textbildenden Tätigkeiten reicht die Verwendung der BR aus. Der zu beobachtende Schreibentwicklungsprozess verlief also vom prä-narrativen zum narrativen Erzählen.

Was aber ist mit dem Fortgang der Entwicklung ab der 7. Klasse? Handelt es sich bei dem Umschlag von WR in IR allein um eine Rückentwicklung zum prä-narrativen Erzählen? Wohl kaum, da die IR den informativen Mehrwert des Redehaltes gegenüber der BR beibehält, aber auf den Wechsel innerhalb der Personaldeixis Verzicht nimmt. Die Perspektive der betreffenden Figuren wird eben nur 'indirekt' eingenommen, die affektive Involvierung des redenden Personals - und im Effekt wohl auch des Lesers - wird auf diese Weise reduziert. Denkbar ist, dass sich ab der 7. Klasse - möglicher Weise unter Einfluss der Schule - ein neues (postkonventionelles?) Konzept von Erzählen herausbildet, das zwar auf die genaue Wiedergabe von Redehalten Wert legt, aber von einer unmittelbaren Perspektivierung Abstand nimmt. Diesem Konzept Pate stünde der *Bericht* als möglichst detailgetreue Protokollierung eines Geschehens unter Auslassung jedweder emotionaler und/oder wertender Bestandteile.

Eine zweite entweder konkurrierende oder ergänzende Erklärungsmöglichkeit muss in Betracht gezogen werden: Geht man davon aus, dass es sich bei Schreibentwicklungsprozessen nicht nur um textsortenspezifische Entwicklungen, sondern zudem um die Entwicklung zu einer allgemeinen, d. h. textsortenüber-

<sup>19</sup> Vgl. u. a. Boueke et al. 1995, Becker 2002. Genau genommen greift diese Einordnung allerdings zu kurz: u. a. entgehen ihr solche Gestaltungsweisen der WR, die stärker auf das, was Jakobson mit "poetische Funktion" bezeichnet hat, abzielen, wo also das sprachliche Material als sprachliches Material wirkt. Dies hat aber mit Affektivität oder Emotionalität nicht unbedingt etwas zu tun. So nennt Brünner neben der Funktion der „Involvierung“ die „Zeugnisfunktion“ (1991, 7).

greifenden schriftsprachlichen Textkompetenz (trotz Parlando, vgl. Sieber 1998) handelt, dann ist der Übergang von WR zu IR als ein grundlegender Wechsel des syntaktischen Formats zu deuten: Während WR und BR als parataktische Konstruktionen einzustufen sind, handelt es sich bei der IR um eine hypotaktische. Ab der Klassenstufe 7 reicht der Wert letzterer innerhalb der Figurenrede-Typen zum ersten Mal an die 20 % heran und vergrößert sich zur 8. Klasse auf 57 %, <sup>20</sup>

## 2.2 Modalitätsvergleich mündlich - schriftlich

Der „kritische Kontext“ im Sinne von der Grammatikalisierungsforschung – darauf hat Clemens Knobloch mehrfach hingewiesen (2001a-c) – für den Erwerb einer ganzen Reihe von sprachlichen Kompetenzen wie die Umperspektivierung (resp. Origo-Verschiebungen), der Erwerb modalen Formen und Schemata aber auch die Entwicklung kindlicher Symbol- und Erzählfähigkeit sind kollektive Symbol-, Fiktions- und Rollenspiele.<sup>21</sup> Bereits Auwärter hat gezeigt, dass das konstruktive Moment des Spiels die Teilnehmer dazu zwingt, sich mit ihren Aussagen auf drei unterschiedliche Geltungsbereiche zu beziehen: Alltagswirklichkeit, Spielfiktion, Vermittlungsebene (1983, 78f.). Damit notwendig einher gehen Umperspektivierungen, modulare Abschattierungen und andere Kontextualisierungstechniken. Es ergeben sich deutliche Parallelen zur schriftlichen Erzählsituation insofern, als hier wie dort die Figurenrede in einer Differenzkonstellation zum ‚Gesamttext‘ etabliert, markiert und erkennbar gehalten werden muss. Ein instruktives Beispiel führt Knobloch an:

Lara, 5;7:

Sie wärn Freunde gewesen; meine hätte nämlich ganz viele Kleider; Deine hätte schon auf meine Kleine gewartet; Die wärn jetzt hinten in den Stall geritten, das hätte niemand gesehn; Du mußstse anrufen, sie wär grad am ausziehen; Niemand wär dran, weil alle böse auf sie wärn; Jetzt hätte meine angerufen und hätte gesagt „Ich komm gleich“; Jetzt hätt's geklinelt. (2001a, 74)

In diesem Sinne fordern kritische Kontexte in besonders starkem Maße die Auseinandersetzung mit Realisierungsformen der Figurenrede (bei Lara WR und IR!) heraus. Trotz der Parallelität der Aneignungssituation ergibt sich zur Schriftlichkeit und zum Erzählen allgemein, wie es hier thematisiert wird, ein deutlicher Unterschied: Erzählen bildet innerhalb des Rollenspiels einen kooperativen Vorgang, so wie ihn auch Wagner für die „Geflecht-Erzählung“ entgegen meines Konzeptes des prä-narrativen Erzählens annimmt.<sup>22</sup> Innerhalb des hier angestrebten Modalitätsvergleichs wird jedoch Erzählen als monologischer Vorgang untersucht, damit entfällt die fordernde und auch stützende Funktion des Fiktionsspiels.<sup>23</sup> Hingegen postuliert die Konzeption der beiden Kompetenzen prä-narratives und narratives Erzählen folgende prototypische Verteilung hinsichtlich der mündlichen und schriftlichen Modalität:

<sup>20</sup> D. h. der Anteil der parataktischen Figurenrede-Typen fällt unter die Hälfte, Augst & Faigel kommen zu vergleichbaren Werten für die syntaktischen Konstruktionen argumentativer Texte (1986, 81).

<sup>21</sup> Vgl. zu diesem Komplex auch Andresen 2002.

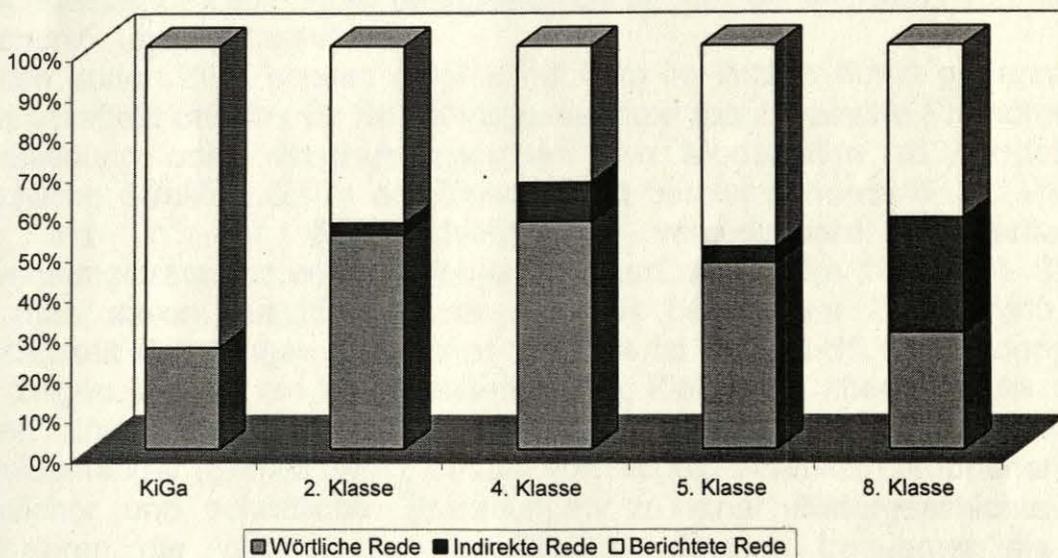
<sup>22</sup> Diskursive Eingebundenheit ist nicht dasselbe wie „dialogisches Erzählen“ (Wagner 1986, 148).

<sup>23</sup> Vielleicht im Sinne einer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1974).

	prä narratives Erzählen	narratives Erzählen
medial-mündlich	Prototyp	entwickeltes mündliches Erzählen
medial-schriftlich	eher selten (ev. in Briefform)	Prototyp

Ein Modalitätsvergleich müsste einen deutlichen Effekt dieser prototypischen Verteilung aufweisen. Für die Auswertung wurde das Korpus von Boueke et al. zu drei unterschiedlichen Bildergeschichten herangezogen (1995). Die Bielefelder Forschergruppe hat bei 5-jährigen, 2.- und 4.-Klässlern erhoben. Zur Ergänzung wurde das Teilkorpus aus Hausendorf & Quasthoff 1995 ausgezählt: jeweils vier Gespräche mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 5, 7, 10 und 14 Jahren über das Ereignis eines heruntergefallenen Kassettenrekorders.

**Art der Figurenrede - mündlich -  
(Boueke et al. und Hausendorf & Quasthoff)**



Die gewonnenen Daten sind mit aller größter Vorsicht zu betrachten: nicht nur, dass unterschiedliche Erzählanlässe und Kohortengrößen vorliegen, die Geschichten wurden ebenfalls mittels unterschiedlicher Verfahren eliziert: bei Hausendorf & Quasthoff im interaktiven Gespräch, bei Boueke et al. ohne eine solche stützende Struktur. Um diesen Effekt zumindest ein wenig auszugleichen, wurden im Falle des interaktiven Teilkorpus' - so wie Quasthoff selbst vorschlägt - nur diejenigen "Diskurseinheiten" gewertet, die "über die Länge eines Satzes im Redebeitrag eines Sprechers hinausgehen" (1983, 57). Dass das gewonnene Bild trotz der kritischen Datengrundlage nicht völlig verfehlt ist, belegen folgende Ergebnisse aus der Literatur: Erstens: Quasthoff kommt bei der Auszählung der "Diskurseinheiten mit direkter Rede" für das Gesamtkorpus bei den 7-jährigen auf den höchsten prozentualen Anteil und verzeichnet danach bei den 10- und 14-jährigen einen schrittweisen Rückgang (1987, 63). Zweitens: Die prozentualen

Werte für das "Berichtsmuster", d. h. ohne WR, liegen demgegenüber bei den 5- und 14-jährigen am höchsten.<sup>24</sup> Drittens: Bei ihrer Auswertung eines mündlichen Korpus' mit Geschichten zu vier unterschiedlichen Erzählanlässen<sup>25</sup> erhält Tabea Becker beim Vergleich der Altersstufen 5, 7 und 9 Jahre den höchsten Wert für das Auftreten der WR bei den 7-jährigen (2002, 93ff.). Viertens: Sie stellt fest, dass innerhalb dieser Altersstufen "die indirekte Rede so gut wie nie vorkommt" (2002, 94).

Vier zentrale Ergebnisse dieses Modalitätsvergleichs müssen festgehalten werden: Erstens: Die Annahme einer prototypischen Verteilung von prä-narrativem und narrativem Erzählen auf die beiden Modalitäten wird insofern bestätigt, als trotz des Anstiegs der WR in der Mündlichkeit das Verhältnis von WR zu BR in keiner Altersstufe derart ungleich verteilt ist wie in der Schriftlichkeit. Zweitens: Hinsichtlich der hypotaktischen Konstruktionen kommt es zwar auch in der 8. Klasse zu einer Zunahme, die aber gegenüber der Schriftlichkeit bei weitem nicht so deutlich ausfällt (29 vs. 57 %). Drittens: die Zunahme der IR sowohl zulasten der WR als auch zulasten der BR scheint die Möglichkeit eines neuen berichtenden Erzählkonzeptes für die höheren Altersstufen auch für die Mündlichkeit nahezu legen.<sup>26</sup> Viertens: Der Höhepunkt für die Entwicklung der WR scheint im Mündlichen (wahrscheinlich zwischen 2. und 4. Klasse) deutlich früher aufzutreten als in der Schriftlichkeit (wahrscheinlich zwischen 5. und 6. Klasse).

Auf den ersten Blick scheint es sich bei dem im letzten Punkt genannten Entwicklungseffekt um das für Entwicklungsverläufe recht typische Phänomen einer Verschiebung oder *décalage* zwischen den Modalitäten zu handeln: eine sprachliche Struktur, die in der Mündlichkeit bereits beherrscht und verwendet wird, tritt in der Schriftlichkeit mit vergleichbarer Sicherheit und Verwendungsfrequenz erst um Jahre verzögert auf (Feilke 1995, 73). Sicherlich darf man davon ausgehen, dass die WR bereits vor Schuleintritt in der Mündlichkeit den jungen Sprechern bekannt ist und auch Verwendung findet. Dies zeigen ja auch die vorgestellten Daten. Zieht man aber statt der relativen Zahlen einmal absolute Größen hinzu, relativiert sich das Bild: Bereits die Schreibanfänger (Erstklässler!), in dem von Regula Schmidlin erhobenen Korpus mündlicher und schriftlicher Erzählungen zu einer Bildergeschichte (1999), produzieren die WR in der Schriftlichkeit deutlich frequenter als in der Mündlichkeit (auf durchschnittlich 222 Textwörter kommt in den schriftlichen Erzählungen eine WR gegenüber 385 Textwörtern in den mündlichen).<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Vgl. 1987, 63f. Zu beachten ist, dass Quasthoff nicht nach IR und BR differenziert.

<sup>25</sup> Erlebnisgeschichte, Phantasiegeschichte, Nacherzählung und Bildergeschichte.

<sup>26</sup> Ähnlich folgert Quasthoff: "Das Übergewicht des Berichtsmusters dürfte entsprechend bei den 14-jährigen eine Konsequenz der verschiedenen Bedingungen des *Einsatzes* der Muster sein, während das nur scheinbar vergleichbare Übergewicht bei den 5-jährigen die *Verfügbarkeit* bzw. *Nicht-Verfügbarkeit* des markierten (Erzähl-)Musters gegenüber dem unmarkierten undifferenzierten (Bericht-)Muster widerspiegeln dürfte" (1987, 64). Dadurch, dass sie nur die WR aus zählt und nicht zusätzlich IR und BR, entgeht ihr der grundlegende Qualitätswechsel von *prä-narrativ* und *berichtend* zwischen den Altersstufen 5 und 14 Jahre.

<sup>27</sup> Das Korpus von Regula Schmidlin ist aus unterschiedlichen Gründen nicht zu einem direkten Modalitätsvergleich herangezogen worden, obwohl es schriftliche und mündliche Erzählungen zu derselben Bildergeschichte umfasst: Im Vergleich zu anderen Erzählkorpora zeichnen sich die Texte des Schmidlin-Korpus hinsichtlich Textquantität und -qualität als weit überdurchschnittlich aus. Dies liegt sicherlich auch an der vergleichsweise sehr langen Bildergeschichte, die als Schreibvorlage verwendet

Innerhalb der 86 Erzählungen von 5-jährigen Vorschulkindern (Korpus Boueke et al.) tritt die WR nur ein einziges Mal auf<sup>28</sup> (bei den Zweitklässlern in 91 Geschichten 16 mal).

Auch wenn die WR vor Schuleintritt möglicherweise "gekonnt" und verwendet wird, als sprachlich stilistisches *Gestaltungsmittel entdeckt* wird sie - so könnte man folgern - erst durch die Begegnung und Erfahrung mit der schriftlichen Modalität, genauer: durch die Erfahrung ihrer *Differenzqualität* gegenüber der Mündlichkeit (vgl. die Erläuterungen zu den tertiären Markierungsverfahren im einleitenden Teil).<sup>29</sup> Möglicherweise fungiert die schriftliche WR innerhalb der Entwicklung sogar als eine Art Trigger für die mündliche WR.<sup>30</sup> Dafür spräche, dass die Steigerungsrate der mündlichen WR-Frequenz von der 1. zur 3. Klasse sogar um drei Prozentpunkte höher liegt als diejenige der schriftlichen WR (Korpus Schmidlin). Gleichzeitig reicht die WR-Frequenz des Mündlichen aber auf keiner Altersstufe an den betreffenden Wert im Schriftlichen heran (prä-narratives Erzählen). Während sie in der mündlichen Entwicklung schnell ausgereizt ist - man bedenke die fehlenden tertiären Markierungsmöglichkeiten -, aber vielleicht in eine Form von entwickeltem, medial-mündlichem Erzählen mündet (vgl. oben), wird sie in der Schriftlichkeit über Jahre hinaus ausgebaut und zu einem textsorten- und modalitätsspezifischen Gestaltungsmittel modifiziert (narratives Erzählen).

### 3. Gestaltung der wörtlichen Rede - Rater-Analyse

Dieses aufgrund von quantitativen Erhebungen gewonnene Bild der WR soll im Folgenden durch die Ergebnisse einer Rater-Analyse ergänzt werden, um auch einen Eindruck über die Qualität der von den jungen Schreibern produzierten WR zu erhalten. Dazu wurden drei Kriterien gebildet: *Informationsfunktionalität*, *Strukturfunktionalität* und *Ausdrucksfunktionalität*, die der betreffenden WR entweder zu- oder abgesprochen wurde.<sup>31</sup> Für jedes Kriterium wurde ein operationales Verfahren gebildet, das die Bewertung vorbereiten und erleichtern sollte, um möglichst intersubjektiv reliable Ergebnisse zu erhalten.

*Informationsfunktionalität* ist streng genommen nur eine formale Kategorie, die aber im Zusammenspiel mit den anderen Kriterien wichtig ist. Bewertet wurde, ob der Inhalt der betreffenden WR den Handlungsverlauf vorantreibt oder lediglich

---

wurde. Aber nicht nur: es wurden nicht vollständige Klassensätze erhoben, sondern aus jeder Klasse wurden die jeweils 4 bis 5 besten Erzähler und Erzählerinnen ausgewählt (1999, 109).

<sup>28</sup> Auffälligerweise tritt diese eine WR ausgerechnet in derjenigen der drei Bildergeschichten auf, bei der die Vorlage am wenigsten Anlass zur Verwendung einer Figurenrede gibt ("Frühjahrs Müdigkeit": man muss den kleinen Herrn Jakob hier mit seinem Hund reden lassen, da ansonsten keine weitere Figur auftritt).

<sup>29</sup> Auffällig sind in diesem Zusammenhang die syntaktischen und lexikalischen Markierungsbemühungen der Erzähler des Schmidlin-Korpus: nahezu jede WR ist durch Frage- oder Imperativformen, Vokative, Interjektionen oder ähnlichem markiert, wobei - das muss einschränkend gesagt werden - die Schreibvorlage dies stark evoziert.

<sup>30</sup> Auch Schmidlin weist darauf hin, dass neben den bekannten Verzögerungen gegenüber der Mündlichkeit Bereiche existieren, "die sich parallel entwickeln und schliesslich literacyspezifische Fähigkeiten, die sich zuerst schriftlich herausbilden und dann ins Mündliche übertragen zu werden scheinen" (1999, 272).

<sup>31</sup> D. h. es wurde keine weitere Skalierung vorgenommen. Die Rater-Analyse wurde von Susanne Rink und Gerhard Augst durchgeführt.

verdoppelt. Eine Informationsprobe sollte klären, ob die in der WR auftretenden Informationen noch ein weiteres Mal im Erzähltext vergeben werden. In diesem Sinne ist hinsichtlich des Handlungsverlaufs die WR: "Der Vater sagte: 'Tschüss, mach's gut!'" in dem Moment als Informationsverdoppelung zu werten, wenn der Erzähltext die Verabschiedung des Vaters bereits erwähnt hat oder im weiteren Textverlauf noch erwähnen wird.

Für das Kriterium der *Strukturfunktionalität* wurde zunächst jede Erzählung in drei funktional abgrenzbare Teile gegliedert: die Exposition (Funktion: Einführung des *settings* und Etablierung einer Normalitätserwartung), der Planbruch (Funktion: Spannungsaufbau mit retardierenden Momenten, Konterkarieren der Normalitätserwartung) und die Lösung (Funktion: Rückführung zur Normalität, ev. Evaluierung). Mit einer Tilgungsprobe wurde bei jeder WR eingeschätzt, ob sie der Funktion des betreffenden Teils adäquat eingesetzt war.

Mit dem Kriterium der *Ausdrucksfunktionalität* wurde bewertet, inwiefern sich der sprachliche Ausdruck der WR vom sprachlichen Ausdruck des Erzähltextes absetzt. Die Transformationsprobe - Übertragung der betreffenden WR in 'normalen' Prosatext, d. h. in berichtete Rede - sollte eine Beantwortung der Frage erlauben, was für die Erzählung verloren geht an spezifischer Ausdrucksweise (*surplus*, vgl. oben), die allein die WR ermöglicht (emotionale Färbung und Imitation von Sprechsprachlichkeit). Positiv gingen folglich insbesondere Interjektionen, Verkürzungen, Imperative, alltagssprachliche Wendungen und ähnliches in die Bewertung ein.

Lisa, 2. Klasse:

Es war einmal ein Mann. Der fuhr ganz gemütlich mit einem geklauten Fahrrad. Der Mann hatte einen schwarzen Hut. Der Mann hatte auch ein Handy es klingelte und er ging dran. Und das Gebüsch wo der Polizist sich versteckt hatte das hatte gewackelt und der Polizist hatte geschrien Hände hoch oder es knallt. Und dann ist der Mann in Ohnmacht gefallen. Und dann hatte der Polizist genügend Zeit den Mann ins Gefängnis zu bringen. (Korpus Siegen)

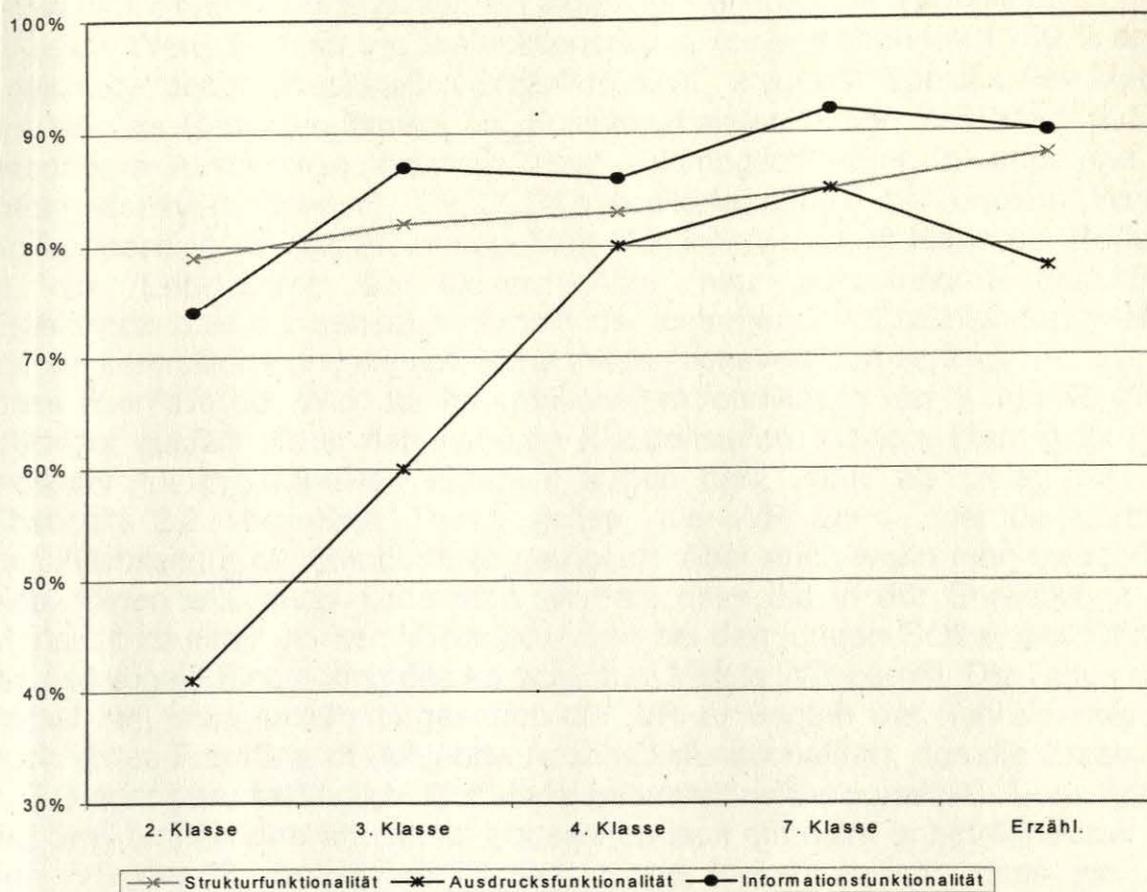
Lisas Erzählung aus der zweiten Klasse ist sicherlich in vielerlei Hinsicht noch nicht ‚ausgereift‘, vieles was zu erzählen wäre bleibt implizit, die Mehrzahl der zu verwendenden Reizwörter (*Fahrrad – geklaut – Handy - Mann mit schwarzem Hut*) werden geradezu listenförmig abgearbeitet. Konzentriert man sich aber mit der Analyse auf die WR als Gestaltungsmittel, dann ist Lisas „Hände hoch oder es knallt“ vor dem Hintergrund der oben genannten Kriterien sinnvoll als erzählerisches Mittel eingesetzt: die WR treibt den Handlungsverlauf voran (Informationsfunktionalität), die WR wird strukturell auf dem Spannungshöhepunkt eingesetzt (Strukturfunktionalität) und sie erzeugt ausdrucksseitig aufgrund des Imperatives, der Verkürztheit und des (‚Kraft‘)-Verbs *knallen* (gerade nicht schießen!) eine deutliche Markiertheit.

Auswertungsgrundlage bildete wiederum das Siegener Korpus zur frühen Schreibentwicklung. Zusätzlich als Vergleichsgröße wurden mehrere von professionellen Schreibern geschriebene Geschichten für Kinder ausgewertet, die zur literarischen Umwelt der jungen Schreiber zu zählen sind (bezeichnet mit 'Erzählungen').<sup>32</sup> Die Graphen geben jeweils den prozentualen Anteil der positiv bewerteten WR pro Klassenstufe an.

---

<sup>32</sup> Es handelt sich um Kurzgeschichten von Günter Preuß und Übersetzungen von Geschichten Enid Blytons.

## Gestaltung der wörtlichen Rede



Alle drei Kurven steigen bis zur 7. Klassenstufe. Dies verwundert zunächst nicht. Interessant aber ist, dass sie extrem unterschiedlich steigen. Während die Schreiber hinsichtlich des Kriteriums Strukturfunktionalität auf einem sehr hohen Niveau einsteigen, das sich bis zu den professionellen Schreibern kaum noch weiter erhöht, nimmt der Graph für Ausdrucksfunktionalität zwischen 2. und 4. Klasse deutlich jeweils um 20 % zu. Es kann sich wohl nicht um einen Effekt der Rater-Analyse handeln, dass also Ausdrucksfunktionalität gegenüber Strukturfunktionalität insgesamt schlechter bewertet wurde, da sonst eine derartige Steigerung unmöglich gewesen wäre. Wie aber muss man dann die abweichenden Steigerungen erklären?

Denkbar ist, dass hinsichtlich der Strukturfunktionalität ein gewisser Automatismus existiert, der allein durch den Verlauf des zu schildernden Ereignisses vorgezeichnet ist. Die Wahrscheinlichkeit eine WR im einleitenden Teil, wo noch kein Konfliktpotential existiert, z. B. als spannungsretardierendes Mittel einzusetzen, ist wohlmöglich selbst für Schreibanfänger relativ gering. Hinsichtlich der Ausdrucksfunktionalität scheint aber der bereits oben dargestellte Wiedereintritt der Modalitätsdifferenz eine Rolle zu spielen. Man beachte, dass mit diesem Kriterium gerade tertiäre stilistische Markierungen positiv bewertet werden. Genau diese sind aber für Schreibanfänger durch die noch unbekannte Modalität der Schriftlichkeit in ihrer Differenzqualität völlig neu. Die Steigerung zur 4. Klasse zeigt damit erneut eine Zunahme an Narrativität und die Abkehr vom

pränarrativen Erzählkonzept an: Für pränarratives Erzählen ist - vgl. die Gegenüberstellung in Abschnitt 2.1 - vornehmlich die Informationsfunktionalität relevant, für narratives Erzählen hingegen die Ausdrucksfunktionalität.

Dass die Werte für Informationsfunktionalität in keiner Kohorte auf 100 % ansteigt - selbst bei den professionellen Erzählern nicht - zeigt den spezifischen Mehrwert der WR als Gestaltungsmittel an. Funktional zielen einige WR allein auf diese besondere Ausdrucksqualität ab, dies wohlmöglich unter Inkaufnahme einer Informationsverdoppelung. Die 7. Klassenstufe nimmt bei diesem Wert die Spitzenposition ein (92 Prozentpunkte). Möglicherweise ist hierin ein Reflex des in der Entwicklung ab diesem Alter neu auftretenden *berichtenden* Erzählkonzeptes zu sehen: innerhalb der betreffenden Erzählungen wird eine extrem kontrollierte und ökonomische Informationsvergabe verfolgt.

Dass ebenfalls der Wert für Informationsfunktionalität in der 2. Klasse deutlich niedriger ausfällt als in den höheren Klassenstufen, obwohl man in ihm einen Indikator für pränarratives Erzählen sehen darf, kann als Beleg für die in Abschnitt 2.2 vertretene These gelten, die WR werde gerade durch die Schriftlichkeit für die Mündlichkeit getriggert. Aber auch wenn man dieser These nicht folgen will, muss konstatiert werden, dass die in der Entwicklung junge Modalität zu einer starken Verunsicherung bei den jungen Schreibern führt, was die funktionale Einbindung des sprachlichen Mittels WR betrifft. Die Daten deuten darauf hin, dass funktional gesehen die WR zu Beginn der Schreibentwicklung noch etwas Fremdes ist (fehlende Ausdrucksfunktionalität), das die Erzählungen z. T. sogar verumständlicht (fehlende Informationsfunktionalität). Vom Kriterium der Strukturfunktionalität einmal abgesehen läuft ein nicht unbeträchtlicher Anteil der WR des 2. Schuljahrs in dem Sinne funktional *leer*, dass sie weder informations- noch ausdrucksfunktional sind. Dass eine bestimmte sprachliche Form bemüht wird, ohne ihre Funktion zu bedienen, ist für Spracherwerbsprozesse typisch (Slobin 1973, 184f.). Wichtig ist, dass die Funktionslosigkeit im Normalfall nicht zu einem Frequenzabfall (vgl. Abs. 1), sondern nach und nach zu einem Funktionsaufbau und/oder zu einer Funktionsdifferenzierung führt.

#### 4. Analyse der Trägersätze

Trägersätze wie "In diesem Moment sagte der Vater: [...]" sorgen für die konzeptionelle Einbindung der Figurenrede in den Geschichtenkontext und ermöglichen damit dem Leser eine temporale, lokale und personale Verortung der zitierten Rede.<sup>33</sup> Während der Trägersatz der BR das zu Zitierende implizit enthält - man könnte auch formulieren: die BR bestehe gerade nur aus dem Trägersatz -, wird bei der WR und IR das Zitat aus dem Trägersatz ausdifferenziert ('echte' Trägersätze). Im Folgenden werden die im Siegener Korpus auftretenden Trägersätze sowohl bei der WR als auch bei der IR analysiert. Dabei bestätigt sich nicht die Beobachtung, die Balhorn & Vieluf bei ihrem Korpus von Erzähltexten machten: "Ein sechstel der zweitleitklassler hat den text wesentlich in dialogform verfaßt, ohne jedoch die äußerungen in die handlung einzubetten [...]" (1990, 137). Diese Tendenz zu einem szenischen

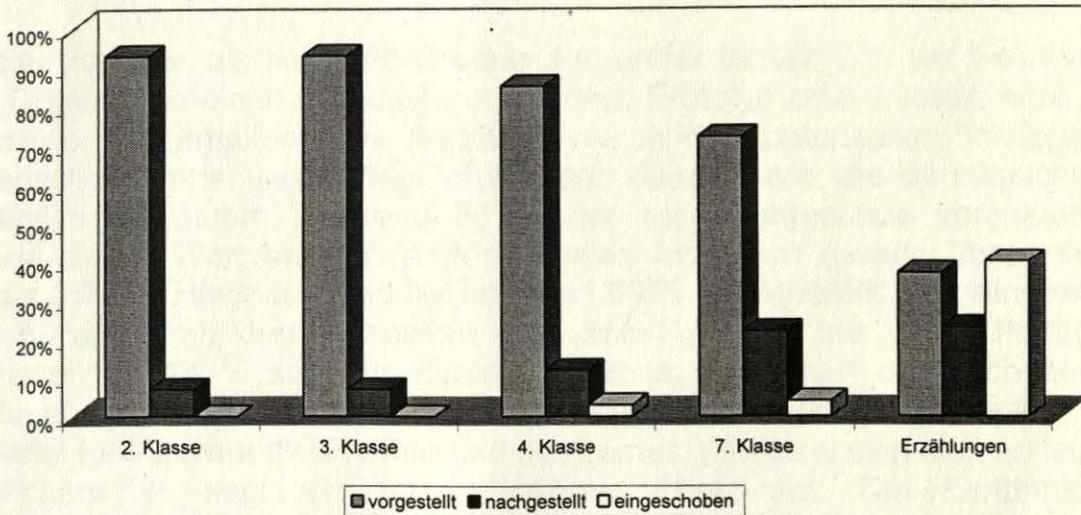
<sup>33</sup> Brünner zieht daher „Redesituierungen“ „Redeeinleitungen“ vor (1991, 6).

Erzählen, das zunehmend auf einzelne Trägersätze Verzicht nimmt, kann beim Siegener Korpus wenn überhaupt nur für Einzelfälle in höheren Klassenstufen festgestellt werden.

#### 4.1 Position der Trägersätze

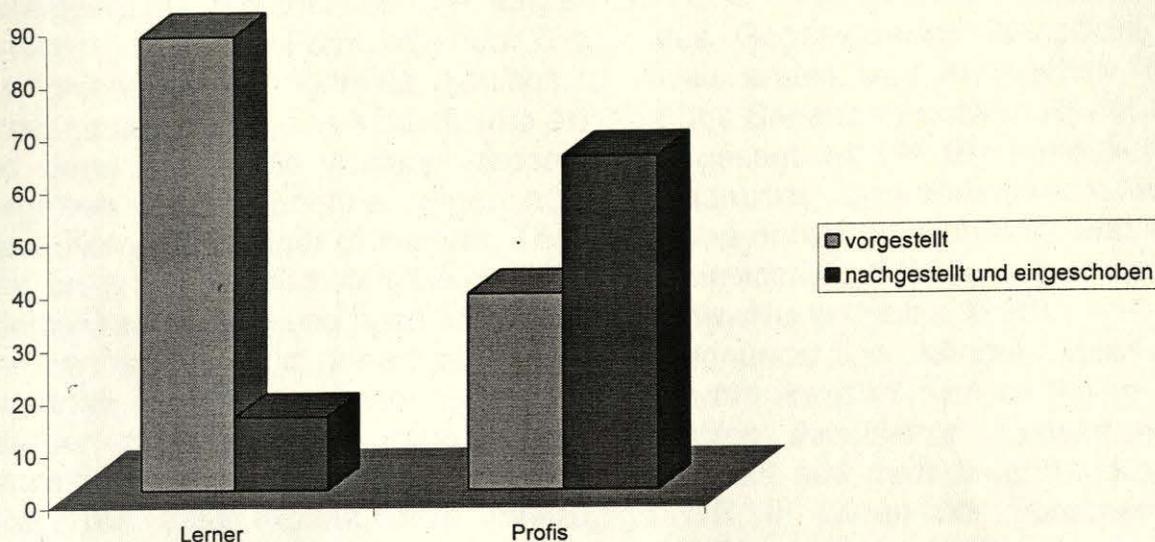
Eine erste rein formale Unterscheidung betrifft die Stellung des Trägersatzes in Relation zu der betreffenden Figurenrede. Trägersätze können vorangestellt werden "Der Junge sagte: '[...]'", eingeschoben werden "'Hallo Peter!', sagte der Junge, 'Sollen wir heute schwimmen gehen?'" oder nachgestellt werden "'[...]', sagte der Junge." Das Diagramm gibt die prozentualen Verteilungen der Trägersatzpositionen pro Klassenstufe an. Als Vergleichsgröße wurden Geschichten derselben Autoren herangezogen, die bereits für die funktionalen Kriterien in Abschnitt 3 ausgewertet wurden.

Position des Trägersatzes - schriftlich - (Siegener Korpus)



Auf den ersten Blick wird das grundlegend anders geartete Verteilungsmuster zwischen professionellen Erzählern und allen Schülerkohorten deutlich. In den Klassenstufen 4 und 7 löst sich die Verteilung zwar ein wenig in Richtung der professionellen Erzählungen auf - man beachte das erstmalige, aber überaus geringe Auftreten der eingeschobenen Trägersätze bei gleichzeitigem leichtem Anstieg der vorgestellten Trägersätze in der 4. Klasse -, aber von einer tatsächlichen Angleichung der Verteilungen kann man selbst für die 7. Klasse kaum sprechen. Stellt man die Daten zusammengefasst nach Lernern vs. Profis einander gegenüber, wird dieses Ergebnis noch deutlicher:

## Position des Trägersatzes - Lerner vs. Profis



Es sieht so aus, als habe die Gruppe der Lerner hinsichtlich der Positionierung der Trägersätze einen grundlegend anderen Prototyp oder besser: eine andere unmarkierte Normalform als diejenige, die in den potentiellen Vorlagen ihrer literarischen Umgebung vorliegt, also in den Geschichten, die sie möglicherweise tagtäglich rezipieren: Während 86 % der Lernerträgersätze vorgestellt sind, kommt dieser Wert bei den professionellen Erzählern gerade über ein Drittel hinaus (37 %). Hingegen sind bei letzteren 63 % nachgestellt oder eingeschoben und bilden damit den Normalfall. Bei den Schülern tritt diese Position nur vereinzelt mit 14 % auf. Aus diesem Ergebnis kann man eigentlich nur einen Schluss ziehen: Die erzählerischen Vorlagen und deren Rezeption haben keinerlei Einfluss auf die Erzählweise der Lerner. Wie lässt sich dies erklären?

Möglicherweise liegt ein schulinduzierter Effekt vor. Die Einführung der betreffenden Zeichensetzungsregeln mittels der kanonisch vorgestellten Variante "Er sagte: [...]" könnte andere Positionierungen verdrängen, bzw. diese gar nicht erst aufkommen lassen. Dagegen spricht allerdings, dass innerhalb des Siegener Korpus 40 % der WR in der 2. Klasse überhaupt nicht durch Interpunktionszeichen markiert sind und der überwiegende Teil der verbleibenden 60 % nur unzulänglich, so dass bezweifelt werden muss, ob in der 2. Klasse das betreffende Inventar an Zeichensetzungsregeln überhaupt eingeführt wurde. Überdies müssten eigentlich auch die Zeichensetzungsregeln für eingeschobene und nachgestellte Trägersätze vermittelt werden, da sie *eigenen* Regeln folgen.

Man könnte aber auch davon ausgehen, die Position werde aus dem mündlichen Sprachgebrauch in die Schriftlichkeit übertragen. Dazu wäre allerdings zunächst zu klären, ob in der Mündlichkeit eine ähnliche Verteilung vorliegt. Zudem stellt sich nach den Überlegungen in Abschnitt 2.2 für die Verwendung der WR die Frage, welcher Modalität ein Beeinflussungsvorrang zu unterstellen ist, ob also nicht gerade durch die schriftliche Verwendungsweise der mündliche Gebrauch beeinflusst wird.

Ein dritter Erklärungsansatz ist m. E. den anderen beiden vorzuziehen: Demnach liegt mit der Trägersatzpositionierung ein Aneignungsprozess vor, der sowohl von den medialen Vorlagen, als auch von Instruktionen seitens der Schule weitestgehend abgelöst ist. Die jungen Schreiber greifen in der Entwicklung zunächst zu einer Form, die der Logik des Gegenstandes entspricht, sie positionieren den Trägersatz *ikonisch*, d. h. als erstes wird angegeben, dass etwas gesagt wird - dies schließt die Angabe des Sagenden notwendig mit ein - und dann erfolgt die Angabe dessen, was gesagt wird.<sup>34</sup> Ein umgekehrtes Vorgehen verlangt überdies einen höheren Planungs- und Behaltensaufwand. Diese Kompetenz einer globaleren Textgestaltung entwickelt sich aber erst - wie man an unterschiedlichsten Beispielen auch hinsichtlich des Schreibprozesses belegen kann - nach und nach in der Schreibentwicklung (Feilke 1996).

Ein nächster Schritt innerhalb dieser Aneignungsfolge könnte durch die verstärkte Verwendung mehrzügiger Figurenreden evoziert werden.<sup>35</sup> Um dies genauer zu analysieren, bedürfte es eigentlich detaillierter Auswertungen. Dennoch deuten eine ganze Reihe von Beispielen aus dem Siegener Korpus darauf hin, dass insbesondere zweizügige WR, in denen der Sprecher der Gegenrede eine (Kurz-) Antwort auf eine an ihn adressierte Frage gibt, die Schreiber zum Einsatz nachgestellter Trägersätze verleiten.<sup>36</sup> "Der Vater fragte: 'Wann kommst du zurück?' 'Um acht.', sagte Peter." In diesem Fall scheint der Inhalt der Antwort assoziativ näher zu liegen als die Angabe des Sprechenden, insbesondere deshalb, da in den überwiegenden Fällen einer solchen Konstellation der Angesprochene oder Befragte bereits durch den Kontext bekannt ist. Auch wenn diese und ähnliche Beispiele wohl nur als Vorformen zu werten sind, eröffnen sie den Schreibern (durch das Schreiben!) neue Varianten. Denkbar ist, dass für die Aneignung des eingeschobenen Trägersatzes die Entwicklung des Figurenredenumfanges eine ausschlaggebende Rolle spielt.

#### 4.2 Semantische Slots der Trägersätze

Ein Trägersatz besteht aus mehreren zum Teil obligatorischen, zum Teil fakultativen semantischen Slots: (1) Aktant, (2) Äußerung, (3) Adressat, (4) Situation, (5) Art & Weise, (6) Medium, (7) Inhalt. Im Extremfall könnte ein Trägersatz folgendermaßen aussehen:

Am Morgen (4) sprach (2) der Mann (1) mit verrauchter Stimme (5) durch das Telefon (6) zu seiner Frau (3) einen Morgengruß (7): "Guten Morgen, Liebste!"

Man erkennt an diesem erfundenen Beispiel, dass Trägersätze gemeinhin nicht derart explizit formuliert werden, zumal sich viele der Informationen durch den Kontext einer Erzählung ergeben. Im Normalfall ist mit der Explizierung von zwei bis vier semantischen Slots zu rechnen. Dabei dürfen die Slots (1) und (2) als

<sup>34</sup> Diese Strategie scheint auch für die in Abs. 2.2 genannten Rollenspiele sehr wahrscheinlich, da auf diese Weise mit der WR gezieht ein bestimmter Geltungsbereich anvisiert werden kann.

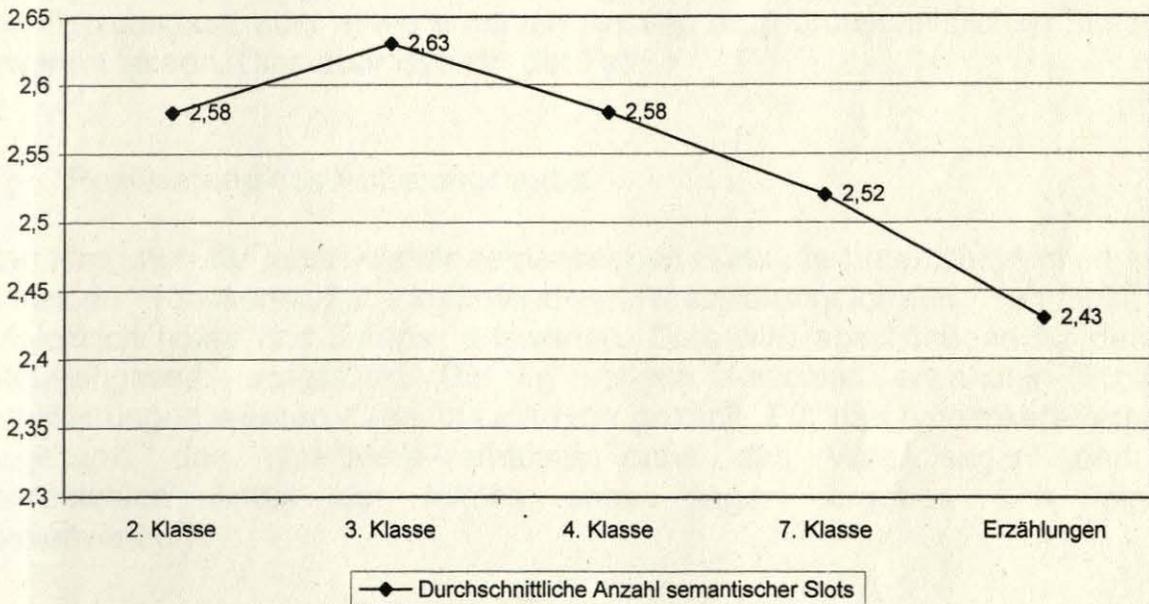
<sup>35</sup> Es sei daran erinnert, dass genau diese Variable innerhalb des quantitativen Anstiegs der WR als einzige in der Jahrgangsstufe 7 nicht fällt (vgl. Abs. 1).

<sup>36</sup> Eine andere Variante ist, dass in diesem Fall der Trägersatz ganz ausgelassen wird, was zu einer stärker szenischen Gestaltung der Erzählung führt.

obligatorisch angesehen werden, also wer etwas äußert, und dass etwas geäußert wird. Aber selbst hier können noch Verkürzungen auftreten - und solche Fälle liegen im Siegener Korpus vor -, so dass nur noch der Redende genannt wird, ähnlich der Textvorlage für ein Drama. Ein Trägersatz kann auch implizit realisiert werden: In Anlehnung an die sprechakttheoretische Terminologie sind damit Fälle gemeint, in denen kein Äußerungsverb vorkommt, die betreffende Sequenz indes genau die Funktion eines Trägersatzes erfüllt ("Da kam eine Frau vorbei: '[Redeinhalt der Äußerung der Frau]'").

Die Rede ist insofern von *semantischen Slots* – obwohl sie aus syntaktischen Formaten abgeleitet sind -, als jeweils der betreffende Trägersatz als Ganzsatz, d. h. inklusive seiner Gliedsätze, in die Analyse einging. Es kann vorkommen, dass Informationen in einem Gliedsatz oder Teilsatz, und dann an anderer syntaktischer Position, realisiert werden: "Thomas kam zu mir und ich sagte: '[...]' (insgesamt 4 Slots: Aktant (ich), Äußerung (sagen), Adressat (Thomas), Situation (als Thomas kam)). Ausgewertet wurden also die sprachlich realisierten semantischen Slots im Trägersatz als Ganzsatz. Die durchschnittliche semantische Füllung der Trägersatzslots pro Klassenstufe ergibt folgendes überraschendes Bild:

**Durchschnittliche Anzahl semantischer Slots**



Überraschend insofern, als sich hier nicht die Annahme bestätigt: je entwickelter und je elaborierter desto expliziter. Zunächst zu den Zahlen: 2,58 für die 2. Klasse bedeutet, dass die durchschnittliche Füllung semantischer Slots pro Trägersatz bei allen in der Klassenstufe produzierten Trägersätzen zwischen 2 und 3 liegt. Die Unterschiede zwischen den Klassenstufen sind dabei erheblicher, als es die Nachkommastellen vermuten lassen. Geht man davon aus, dass in einem Klassensatz der 3. Klasse ca. 50 Figurenreden realisiert werden, dann

füllen die Schüler damit ca. 132 Slots. Um auf das Niveau der professionellen Schreiber zu kommen müsste die Klasse 10 Slots weniger füllen oder aber 4 von 50 Trägersätzen komplett(!) weglassen (8 %).

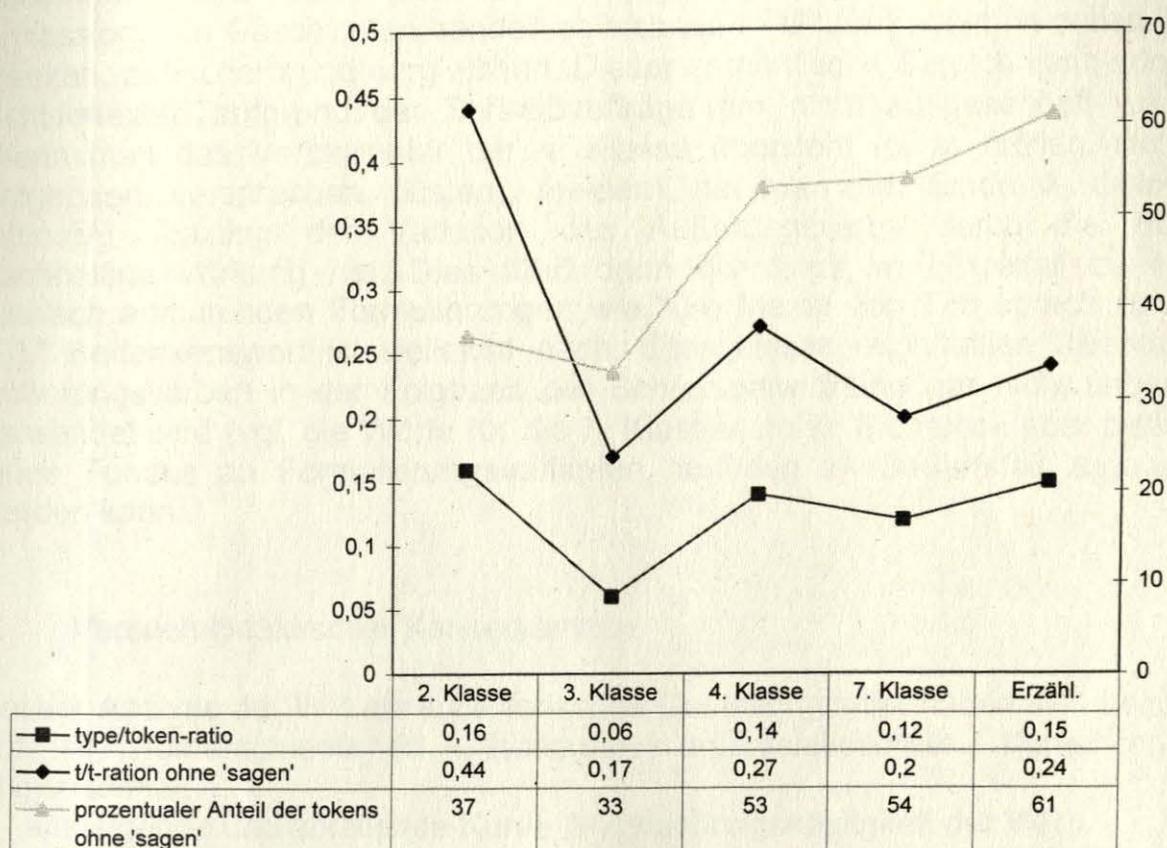
Nun sind solche Entwicklungsphänomene, dass die Schreiber mit zunehmendem Alter Informationen verstärkt implizit im Text unterbringen und sich damit zusehends auf die Eigenaktivität des Leser verlassen, keine Seltenheit. Für den konjunkionalen Bereich haben dies Augst & Faigel bereits belegt (1986, 97). Bemerkenswert scheint aber dennoch, dass bereits der Wert auf den ganz frühen Entwicklungsstufen im Vergleich derart hoch ist. Dabei muss allerdings zweierlei relativierend erwähnt werden: Erstens, insbesondere die Zweitklässler benutzen oftmals eine Art *default*-Trägersatz mit dem Aufbau "Da sagte [Aktant]: ", der allein mit drei Slots zu Buche schlägt. Vielleicht muss davon ausgegangen werden, dass zur dritten Klasse hin doch ein stärkerer Komplexitätszuwachs vorliegt. Zweitens, dadurch dass die erwachsenen Schreiber mit einer grundsätzlich anderen Positionierung des Trägersatzes arbeiten (vgl. Abs. 3.1), realisieren sie den Adressaten oftmals mittels eines Vokativs innerhalb der WR selber: "Julius!", rief Peter in das Schloss hinein, "Wo steckst du wieder?"

Bemerkenswert an diesem Fall aber bleibt, dass Einstiegsformen in den Erwerb eine deutlich höhere Komplexität aufweisen können als fortgeschrittene Lösungen desselben Schreibproblems und dass es demnach in der Entwicklung gerade um einen Abbau an Komplexität geht, der - wie die Daten belegen, ebenso Entwicklungszeit braucht wie ein Komplexitätszuwachs. Dabei handelt es sich in diesem Falle vielleicht sogar um eine textsortenunabhängige Entwicklung. Die Werte für die 7. Klasse deuten in diese Richtung: Das zu diesem Zeitpunkt einsetzende berichtende Erzählkonzept hätte im Sinne von expliziter Detailgenauigkeit eher einen erneuten Anstieg der durchschnittlichen Slotanzahl erwarten lassen. Dies aber ist nicht der Fall.

#### 4.3 Realisierung des Äußerungsverbs

Man kann nun für jeden dieser semantischen Slots die unterschiedlichen in den einzelnen Klassenstufen auftretenden Realisierungsformen sammeln und hinsichtlich *types* und *tokens* auswerten. Dies wird abschließend für den Slot 'Äußerungsverb' vorgeführt. Die im vorigen Abschnitt erwähnten impliziten Realisierungen werden dabei als ein type gezählt. Für das type/token-Verhältnis insgesamt, das type/token-Verhältnis ohne das Verb 'sagen' und den prozentualen Anteil der tokens ohne 'sagen' ergeben sich folgende Kurvenverläufe:

## type/token-ratio des Äußerungsverbs



Der Anstieg der Kurve für die prozentualen token-Anteile ohne 'sagen' (prozentuale Skala auf der rechten Längsachse) zeigt, dass es den Schreibern während der Entwicklung mehr und mehr gelingt gezieltere, d. h. semantisch engere Verben einzusetzen. Dies gilt für die 2. und 3. Klasse noch nicht, erinnert sei an den so genannten default-Trägersatz (vgl. Abs. 4.2). Die anderen beiden Kurven (kommattierte Skala auf der linken Längsachse) - sieht man von der 2. Schulstufe einmal ab - nehmen ebenfalls einen steigenden Verlauf, allerdings mit Auf- und Abbewegungen. Es scheint ein stetiger Wechsel vorzuliegen zwischen einerseits struktureller Entwicklung (das zu Verfügung stehende Inventar an types wird erweitert) und andererseits quantitativem Ausreizen (gehäufte Einsatz (tokens) des bestehenden Inventars).<sup>37</sup> Dass die Kurve für das type/token-Verhältnis ohne das Verb 'sagen' deutlich höher verläuft, darf insofern nicht verwundern, als auf allen Altersstufen - wenn auch mit abnehmender Tendenz - dieses Verb das meistverwendete ist. Die Werte für die 2. Klasse sagen im Grunde kaum etwas aus: die Schreiber produzieren derart wenige tokens (insgesamt nur 43), dass dieses weit überdurchschnittlich gute Ergebnis mit nur 7 types zustande kommt.

<sup>37</sup> Diese Werte sind nicht im Diagramm abgetragen. Die Entwicklung der token-Anzahl lautet für die Altersstufen 2. Schuljahr bis Erzählungen: 43, 233, 184, 226, 130. Sie haben so, als absolute Zahlen, allerdings wenig Aussagekraft, da die einzelnen Altersstufen mit unterschiedlichen Kohortengrößen besetzt sind.

Bemerkenswert aber ist, dass von der 4. Klasse das Niveau des type/token-Verhältnisses der professionellen Schreiber übertroffen wird. Und dies genau genommen auch im Falle des Verhältnisses ohne 'sagen': bei den professionellen Geschichten handelt es sich zum Teil um Fabeln, in denen Tiere quieken, zwitschern und dergleichen. Dieser semantische Bereich kann von den Schülertexten aufgrund der Schreibaufträge gar nicht ausgeschöpft werden. Wenn man das Verbinventar der 4. Klasse übersieht (u. a. brüllen, stottern, entgegen, versprechen, flüstern, melden), hat man den Eindruck, dass das intensive Training der Variation des Äußerungsverbs durch die Schule nachhaltige Wirkung hat. Dies führt dann allerdings im Einzelfall zu etwas exotisch anmutenden Formulierungen wie "Die Mama von Tim sprach zu Lisa: [...]" Bedenkenswert ist vielleicht auch, dass dieses reichhaltige Inventar an Äußerungsverben in der Folgezeit der Schreibentwicklung gar nicht unbedingt verwendet wird (vgl. die Werte für die 7. Klassenstufe). Sicherlich aber bietet es einen Fundus an Formulierungsvarianten, auf den im Bedarfsfall zugegriffen werden kann.

## 5. Versuch didaktischer Konsequenzen

Bei der Analyse der WR als erzählerisches Gestaltungsmittel haben sich bezogen auf die unterschiedlichen Alterstufen unterschiedlichste Kurvenverläufe abgezeichnet:

- ansteigende und abfallende Kurve (Verwendungshäufigkeit der WR)
- ansteigend und zu einem neu präferierten Mittel übergehende Kurve (Übergang von WR zu IR)
- einander verschoben ansteigende Kurven (Modalitätsvergleich)
- völlig unterschiedlich ansteigende, z. T. auch fast konstant verlaufende Kurven (Funktionalität der WR)
- abfallende Kurve (Komplexitätsabbau bei semantischen Slots)
- in Auf- und Abbewegungen ansteigende Kurve (type/token-Verhältnis des Äußerungsverbs)

Allein an diesem Faktum wird deutlich, dass Schreibentwicklung niemals ein einheitlicher und eindimensionaler Prozess ist. Einheitlich insofern nicht, als leichte und starke, unterbrochene und retardierte, gar negative Steigungen auftreten. Eindimensional insofern nicht, als weder allein bestimmte Formen, noch bestimmte Funktionen, noch bestimmte kognitive oder sprachliche Kompetenzen den Verlauf bestimmen. Unterschiedlichste Entwicklungen laufen z. T. ineinander verwoben, zum Teil unabhängig voneinander, aber zeitgleich ab. Man kann weder davon ausgehen, es gäbe ein einheitliches Globalziel (z. B. alles wird komplexer), noch darf man immer annehmen, alles sei am Anfang 'irgendwie schon da' (Einstiegsformen können völlig anders aussehen, als Zielformen des Erwerbs). Wie kann man vor diesem Hintergrund sinnvoll und gezielt stützend in einen Vorgang eingreifen, der einerseits – wie gezeigt – sehr komplex ist, der aber andererseits stark vonseiten der Lernenden selbst in seinem Verlauf geprägt ist?

Nach den hier vorgetragenen Ergebnissen und der sie stützenden Argumentation ist zunächst einmal geboten auf die Bedeutung der WR an sich hinzuweisen. Sie

enthält in ihrer Differenzqualität – so die These – ein Reflexionspotential bezüglich der mündlichen Modalität und im Reflex auch bezüglich der schriftlichen Modalität, das bisher unterschätzt wurde. Reflexionspotential weniger im Sinne eines kognitiv-analytischen Durchdringens – dafür ist es zu Beginn der Entwicklung bei Weitem zu früh -, sondern im Sinne eines sprachlich gestalterischen Entdeckens und Aufarbeitens. Sie führt den Schreibern vor Augen, dass man weder schreibt, wie man spricht, noch spricht, wie man schreibt, und dies – das scheint mir die besondere Pointe zu sein – innerhalb des eigenen Textes, während der eigenen Formulierungsbemühungen und als Aufgabe für die eigene Formulierungsarbeit. Was die Schrift im Sinne von Florian Coulmas für die Sprache ist<sup>38</sup> – so könnte man formulieren -, ist die wörtliche Rede für die Schriftsprache. Allerdings, wie bereits erwähnt, weniger in ihrer analytischen, als in ihrer gestalterischen Qualität.

Damit die skizzierte sprachlich-gestalterische Auseinandersetzung stattfinden kann, bedarf es Schreibanlässen, die zur Verwendung von Figurenrede und im speziellen von WR anregen. Für diesen Zweck hinreichend sind im Normalfall sehr einfache Mittel: Wie die Siegener Erhebung zeigt, reicht allein die Angabe einer bestimmten Konstellation von Reizworten, die in der Erzählung von den Schreibern zu verwenden sind, um einen deutlichen Anstieg der WR zu befördern. Die Reizwortfolge von *Fahrrad – geklaut – Handy – Mann mit schwarzem Hut* führte dazu, dass sich bereits in der 2. Klasse der Anteil verwendeter WR gegenüber der Bildimpulserzählungen *vervierfachte*.<sup>39</sup> Es sieht so aus, als sei für einen Großteil der Kinder dieses sprachliche Mittel zu Beginn der Grundschulzeit im Fokus der erzählerischen Aufmerksamkeit. Dass diese ersten Schreibversuche mit WR in funktionaler Hinsicht oftmals verunglücken, darf dabei weder verwundern noch verunsichern. Die neue Modalität der Schriftlichkeit gibt - ob ihrer Unterentwickeltheit - noch keine Kontrastfolie ab, die zu einem Funktionsaufbau (Affektivität, Sprechsprachlichkeit etc.) der WR führen könnte. Dieser aber – so konnte belegt werden – stellt sich mit der Zeit ein, und bereits Drittklässler erzielen beachtliche Ergebnisse. Hilfreich könnten dabei allerdings Vorlagen sein, die zu intensiven stilistischen Markierungen der WR anregen: Streitgespräche, Befehle, Beschimpfungen u. a.

Für ein entwickeltes Erzählen im Mündlichen (vgl. Abs. 2.2) scheint es mir hilfreich zu sein, wenn man die Schüler entgegen der eingespielten Reihenfolge von mündlicher Erzählung oder Thematisierung des zu Erzählenden im Stuhlkreis und nachfolgender schriftlicher Produktion auch einmal erst schreiben und dann mündlich erzählen lässt. Das Schreiben fungiert so als Planungs- und Reflexionshilfe und erlaubt damit die Planungsressourcen der Kinder zu erhöhen. Bedenkt man, dass WR und IR gegenüber der BR von den Erzählern insofern eine höhere Planungs- und Steueraktivität verlangen, als mit der Wiedergabe oder dem Zitieren von Redeinhalten oftmals ein temporäres Aussteigen aus der ‚eigentlichen‘ Erzählhandlung verbunden ist, dann könnte ein Erzählen vom Schriftlichen zum Mündlichen sehr positive Effekte hervorrufen. Dies ließe sich durch möglichst authentische Kommunikationsziele ergänzen: dass man also die

<sup>38</sup> „Schrift ist Sprachanalyse“ (1981, 25).

<sup>39</sup> Auf dem Bild ist ein Männlein mit einer Kerze in einer dunklen Höhle oder einem Keller zu erkennen. Das verbal-kommunikative Moment innerhalb der Reizwortgeschichten entsteht durch die Kombination *Diebstahl* und *Kommunikationsinstrument*.

Kinder ihre mündlichen Erzählungen auf Kassette aufnehmen lässt für Adressaten, die die betreffende Vorlage (Bildergeschichte, Nacherzählung, Phantasiegeschichte) gerade nicht kennen.<sup>40</sup>

#### Bibliographie:

- Andresen, Helga (2002): *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- Augst, Gerhard & Peter Faigel (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt/M. et al.: Lang.
- Auwärter, Manfred (1983): *Kontextualisierungsprozesse für Äußerungen bei Kindern unterschiedlicher Entwicklungsstufen*. In: *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Hrsg. v. Dietrich Boueke & Wolfgang Klein. Tübingen: Narr. S. 75-95.
- Balhorn, Heiko & Ulrich Vieluf (1990): *"... und so war das Geheimnis entlüftet" - produktive sprachnot als motor des formulierens*. In: *Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten*. Hrsg. v. Hans Brügelmann & Heiko Balhorn. Konstanz: Faude. S. 134-144.
- Becker, Tabea (2002): *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Hohengehren: Schneider.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey u. London: Erlbaum.
- Bitter Bättig, Franziska (1999): *Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis 6. Primarschuljahr*. Bern et al.: Lang.
- Boueke, Dietrich et al. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Brünner, Gisela (1991): *Redewiedergabe in Gesprächen*. In: *Deutsche Sprache*. Jg. 19. S. 1-15.
- Coulmas, Florian (1981): *Über Schrift*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ehlich, Konrad (1980): *Der Alltag des Erzählens*. In: *Erzählen im Alltag*. Hrsg. v. Konrad Ehlich. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 11-27.
- (1983): *Alltägliches Erzählen*. In: *Erzählen für Kinder - Erzählen vor Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Hrsg. v. Willy Sanders & Klaus Wegenast. Stuttgart et al.: Kohlhammer. S. 128-150.
- Feilke, Helmuth (1993): *Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten*. In: *Diskussion Deutsch*. Jg. 24. H. 132/ 1993. S. 17-34.
- (1995): *Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. In: *Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität*. Hrsg. v. Gerhard Augst. Essen: Die Blaue Eule. S. 69-88.
  - (1996): *Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten*. In: *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Bd. 2. Hrsg. v. Hartmut Günther & Otto Ludwig. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1178-1191.
  - (1998): *Wie gut das/daß alles wächst! Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schrifterwerb*. SPASS H. 1.
- Günthner, Susanne (1997): *Direkte und indirekte Rede in Alltagsgesprächen. Zur Interaktion von Syntax und Prosodie in der Redewiedergabe*. In: *Syntax des*

<sup>40</sup> Vgl. die Erhebungsmethode von Schmidlin (1999, 110).

- gesprochenen Deutsch. Hrsg. v. Peter Schlobinski. Opladen: Westdt. Verl. S. 227-262.
- (2000) *Zwischen direkter und indirekter Rede. Formen der Redewiedergabe in Alltagsgesprächen*. In: ZGL Jg. 28. S. 1-22.
- Hartmann, D. M. (2002): „Denn sie wissen nicht, was sie tun (könnten)...“ *Überlegungen zur Sprachbewusstheit in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel der Redewiedergabe*. In: Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext. Hrsg. v. John A. Bateman & Wolfgang Wildgen. Frankfurt/M. et al.: Lang. S. 41-53.
- Hausendorf, Heiko & Uta M. Quasthoff (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdt. Verl.
- Knobloch, Clemens (2001a): *Wie man „den Konjunktiv“ erwirbt*. In: Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Hrsg. v. Helmuth Feilke et al. Tübingen: Niemeyer. S. 67-90.
- (2001b): „Kritische Kontexte“ in der Entwicklung der kindlichen Symbol- und Erzählfähigkeit. In: Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder. Hrsg. v. Hand Dieter Erlinger. KoPäd Verl.: München. S. 11-30.
  - (2001c): „Kritische Kontexte“ in der Aneignung modalen Formen und Schemata. In: SPASS H. 9.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (1985): *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: Romanistisches Jahrbuch. Bd. 36. S. 15-43.
- Ott, Margarete (2000): *Schreiben in der Sekundarstufe I. Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen*. Hohengehren: Schneider.
- (2002): *Erforschung schriftsprachlicher Erwerbsprozesse in der Sekundarstufe I bei Muttersprachlern und Zweitsprachlern unter didaktischem Aspekt*. In: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hrsg. v. Clemens Kammler und Werner Knapp. Hohengehren: Schneider. S. 200-214.
- Pregel, Dietrich & Gert Rickheit (1975): *Kindliche Redetexte. Variablentypische Auswahl aus einem Korpus zur Sprache des Grundschulkindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Quasthoff, Uta M. (1983): *Kindliches Erzählen. Zum Zusammenhang von erzählendem Diskursmuster und Zuhöreraktivitäten*. In: Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Hrsg. v. Dietrich Boueke & Wolfgang Klein. Tübingen: Narr. S. 45-74.
- (1987): *Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens. Struktur und Entwicklung*. In: Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur. Hrsg. v. Willi Erzgräber & Paul Goetsch. Tübingen: Narr. S. 54-85.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen u. Basel: Francke.
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Slobin, Dan I. (1973): *Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar*. In: Studies of Child Language Development. Ed. by Charles A. Ferguson & Dan I. Slobin. New York et al.: Holt. pp. 175-208.
- Söll, Ludwig (1980): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch. 2., rev. u. erw. Aufl.* Berlin: E. Schmidt.
- Wagner, Klaus R. (1986): *Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen*. In: Wirkendes Wort. Nr. 2/1986. S. 142-156.
- Wygotski, Lew S. (1974): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer.