

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
9. Jahrgang 2004 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Thorsten Pohl*

**EINBETTUNGSSTRUKTUREN DER  
FIGURENREDE IM FRÜHEN  
SCHRIFTLICHEN ERZÄHLEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 16. S. 5-14.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Thorsten Pohl

## EINBETTUNGSSTRUKTUREN DER FIGURENREDE IM FRÜHEN SCHRIFTLICHEN ERZÄHLEN

### 0 Einleitung

Die Figurenrede – prototypisch realisiert als wörtliche Rede – ist ein in der literarischen Sozialisation junger Leser und Schreiber prominentes Merkmal fiktionaler Erzählstoffe. 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. Die wichtigsten Realisierungsformen der Figurenrede sind neben der erwähnten wörtlichen Rede (WR), die indirekte Rede (IR) und die berichtete Rede (BR)<sup>1</sup>. Wenn man mit Gisela Brünner bezüglich der Redewidergabe von einer „Fensterertechnik“ ausgeht, die darauf beruht, dass „bei laufender Kommunikation „ein Fenster eröffnet und dort eine andere Kommunikation eingeblendet“ wird (1991, 2), dann wird deutlich, dass – um im Bild zu bleiben – dieses Fenster eines Rahmens bedarf, der als Naht- oder Verbindungsstelle den Inhalt des Fensters mit dem ihn Umgebenden verbindet, eines Fensterrahmens, wenn man so will.

Trägersätze<sup>2</sup> wie *In diesem Moment sagte der Vater: [...] sorgen für eine solche konzeptionelle Einbindung der Figurenrede in den Geschichtenkontext und ermöglichen damit die temporale, lokale und personale Verortung der wiedergegebenen Rede. 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). Wenn man nun diese recht unauffälligen sprachlichen Strukturformen einer genaueren Analyse unterzieht, dann zeigen sich für die Schreibversuche junger Lerner und bezogen auf die einzelnen Altersstufen unterschiedliche Entwicklungseffekte hinsichtlich der Realisierungsformen, Veränderungen, die z. T. ohne ein instruierendes Eingreifen seitens der Schule und oftmals dem diagnostischen Blick des Lehrpersonals entzogen (dies ist keinesfalls als Vorwurf zu verstehen!) ablaufen, dennoch aber ihren Beitrag zu einer entwickelten Erzählkompetenz leisten.*

---

<sup>1</sup> Ich übernehme die Bezeichnung von Ott (2000, 36), ein Beispiel wäre: *Er verabschiedete sich.* (BR) statt *Er sagte: „Mach es gut, bis morgen!“* (WR).

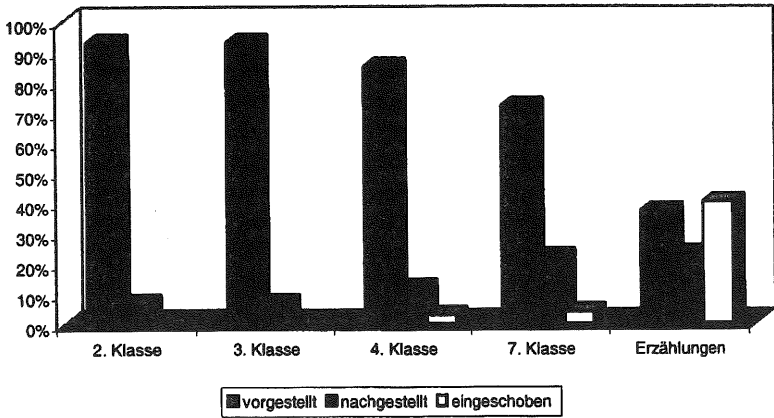
<sup>2</sup> In ‚klassischer‘ Terminologie: „*verba dicendi*“. Brünner präferiert die (heute) motivierteren Ausdrücke „Redesituierungen“ und „Redeeinleitungen“ (1991, 6). Ich spreche überwiegend von Trägersätzen, bzw. als Oberbegriff von Einbettungsstrukturen.

## 1 Positionierung der Trägersätze

Für die folgenden Analysen wurde das *Siegener Korpus zur frühen Textentwicklung*<sup>3</sup> herangezogen, d. h. Klassensätze aus den Klassenstufen 2, 3, 4 und 7.<sup>4</sup> Trägersätze wurden sowohl bei der WR als auch bei der IR analysiert.<sup>5</sup> 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 von professionellen Schreibern herangezogen, die zur literarischen Umwelt der jungen Schreiber zu zählen sind.<sup>6</sup>

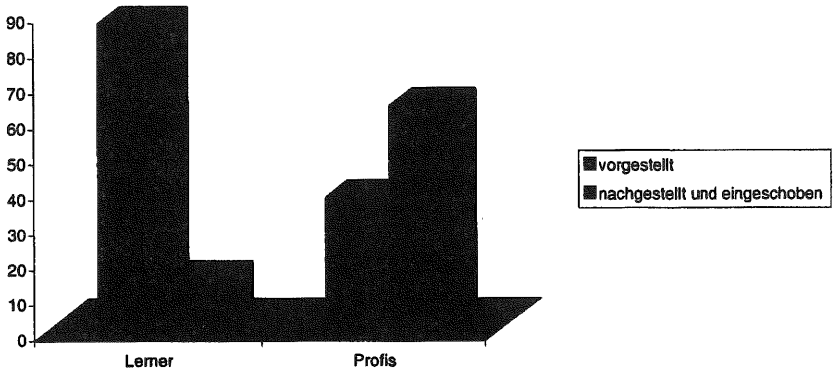
- 
- <sup>3</sup> Das Projekt beschäftigt sich neben erzählenden, mit berichtenden, instruierenden, beschreibenden und argumentativen Texten. Es wird geleitet von Gerhard Augst, beteiligt sind: Helmuth Feilke (Gießen), Susanne Rink, Paul-Ludwig Völzing und Thorsten Pohl (alle Siegen). Für eine Vorstellung des Projektes vgl. Rink 2003. Für den Gesamtkomplex Figurenrede und wörtliche Rede vgl. Pohl 2003.
- <sup>4</sup> Im 2. Schuljahr wurden zwei (39 Erzähler mit 132 Erzählungen), im 3. vier (84 Erzähler mit 237 Erzählungen), im 4. zwei (32 Erzähler mit 107 Erzählungen) und im 7. drei Klassensätze (36 Erzähler mit 108 Erzählungen) ausgewertet. Im 7. Schuljahr waren diese über die gängigen Schultypen Haupt-, Realschule und Gymnasium verteilt. Das Trägersatz-Korpus umfasst: 43 TS in der 2. Klasse, 233 TS in der 3. Klasse, 184 TS in der 4. Klasse und 266 TS in der 7. Klasse. Erhebungen zu unterrichtlichen Kontexten und zu präferierten Unterrichtsmethoden konnten leider nicht durchgeführt werden.
- <sup>5</sup> Dabei bestätigt sich nicht die Beobachtung, die Balhorn und Vieluf bei ihrem Korpus von Erzähltexten machten: "Ein sechstel der zweitklässler hat den text wesentlich in dialogform verfaßt, ohne jedoch die äüßerungen in die handlung einzubetten [...]" (1990, 137). Diese Tendenz zu einem szenischen Erzählen, das zunehmend auf einzelne Trägersätze Verzicht nimmt, kann beim Siegener Korpus wenn überhaupt nur für Einzelfälle in höheren Klassenstufen festgestellt werden.
- <sup>6</sup> Es handelt sich um Kurzgeschichten von Günter Preuß und Übersetzungen von Geschichten Enid Blytons. Insgesamt 9 Geschichten mit 129 Trägersätzen.

**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 versus 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 teilweise *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.

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 aus der Erzählhandlung heraus *ikonisch*, d. h. als erstes wird angegeben, dass etwas gesagt wird - dies schließt die Angabe des Sagens notwendig mit ein - und dann erfolgt die Angabe dessen, was gesagt wird. 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>7</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

---

<sup>7</sup> Mehrzügige Figurenreden bestehen mindestens aus Rede und Gegenrede und eventuell aus erneuerter Gegenrede.

zweizügige WR, in denen der Sprecher der Gegenrede eine (Kurz-) Antwort auf eine an ihn adressierte Frage gibt, die Schreiber zum Einsatz nachgestellter Trägersätze anregen.<sup>8</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. Zudem wird der eröffnete Rahmen jenseits der Dialogsequenz geschlossen, so dass beide Übergänge zum Erzähltext durch Trägersätze markiert werden. 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 Figurenredenumfangs eine ausschlaggebende Rolle spielt.

## 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 und 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 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: [Redehalt der Äußerung der Frau]").

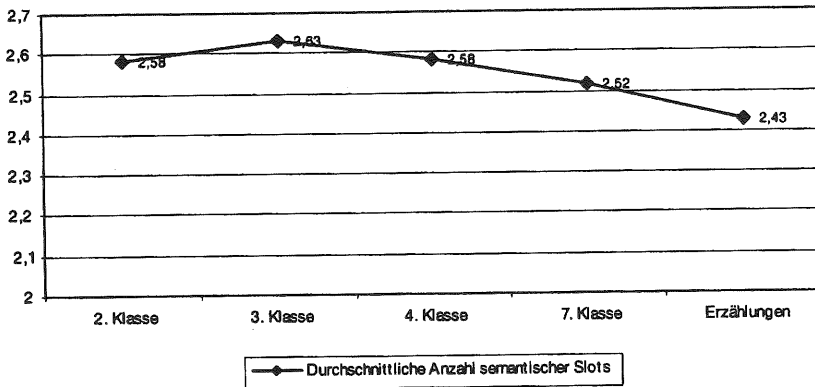
Die Rede ist insofern von *semantischen slots* - obwohl sie aus syntaktischen Formaten abgeleitet sind -, als jeweils der betreffende Trägersatz als Ganzsatz, d. h. inklusive seiner Gliedsätze, in die Analyse einging. Es kann vorkommen, dass Informati-

---

<sup>8</sup> Eine andere Variante ist, dass in diesem Fall der Trägersatz ganz ausgelassen wird. Damit scheint das ikonische Verfahren von der einzelnen WR auf die gesamte dialogische Sequenz ausgedehnt zu werden. Der betreffende vorangestellte Trägersatz *trägt* damit in der Logik der Lernenden den *gesamten* Dialog.

onen 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 fallen - bezogen auf den einzelnen Trägersatz - sehr gering aus, dennoch lässt sich eine gewisse Tendenz ablesen: 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 Lesers verlassen, keine Seltenheit. Für den konjunktionalen 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. 1), realisieren sie den Adressaten oftmals mittels eines Vokativs innerhalb der WR selber: „Julius!“, rief Peter in das Schloss hinein, „Wo steckst du wieder?“ Ein solches Vorgehen wies hingegen kein einziger Schülertext auf.

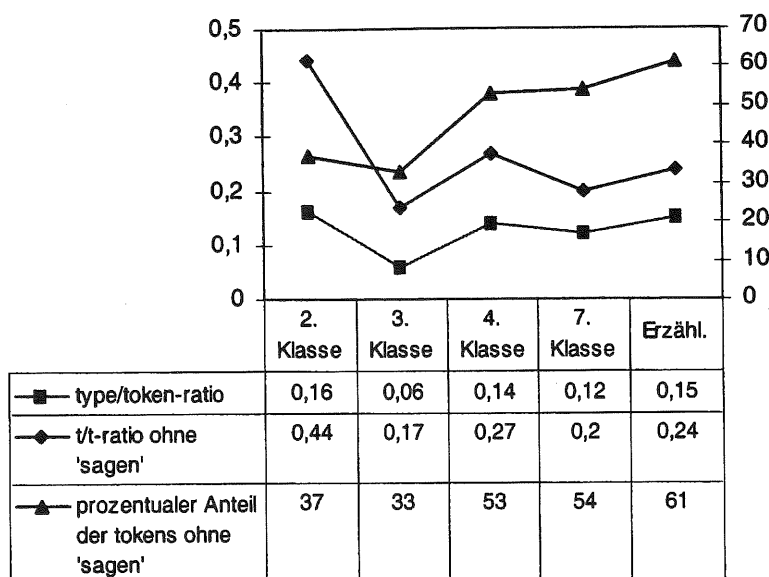
Bemerkenswert an diesem Ergebnis aber bleibt, dass Einstiegsformen in den Erwerb eine deutlich höhere Komplexität aufweisen können als fortgeschrittene Lösungen desselben Schreibproblems und dass es demnach in der Entwicklung gerade um einen Abbau an Komplexität geht, der - wie die Daten belegen, ebenso Entwicklungszeit braucht wie ein Komplexitätszuwachs.

### 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. *Types* sind dabei einzelne lexikalische Elemente wie ‚sagen‘, ‚rufen‘ oder ‚brüllen‘. *Tokens* gibt an, wie oft ein solches Element von den Schreibern verwendet wurde. Mit dem Verhältnis von *types* und *tokens* errechnet man die Variationsvielfalt der verwendeten Äußerungsverben (Anzahl *types* geteilt durch Anzahl *tokens*). Maximal kann dieses Verhältnis bei dem Wert *eins* liegen, dann würde jeder *type* nur einmal verwendet, kein Äußerungsverb träte wiederholt auf. 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. 2). Die anderen beiden Kurven (kommatierte 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>9</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 allerdings relativ wenig aus: die Schreiber produzieren derart wenige tokens (insgesamt nur 43), dass dieses weit überdurchschnittlich gute Ergebnis mit nur 7 types zustande kommt.

<sup>9</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, entgegenen, versprechen, flüstern, melden), hat man den Eindruck, dass das intensive Training der Variation des Äußerungsverbs durch die Schule nachhaltige Wirkung hat. Dies kann dann allerdings im Einzelfall zu etwas exotisch anmutenden Formulierungen führen, wie *Die Mama von Tim sprach zu Lisa*: „[...]“ Bedenkenswert ist vielleicht auch, dass dieses reichhaltige Inventar an Äußerungsverben in der Folgezeit der Schreibeentwicklung 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.

#### 4 Folgerungen

Wenn man die einzelnen Entwicklungsverläufe<sup>10</sup> übersieht, die allein an diesem einen sprachlichen Strukturmerkmal des Trägersatzes aufgezeigt werden konnten, dann fällt zunächst auf, dass sie keinem einheitlichen Trend folgen (etwa so, dass alles komplexer würde). Stattdessen war zu beobachten, dass innerhalb der Schreibeentwicklung (1) sich Formbestände als relativ konsistente Lernerformen halten (Positionierung der Trägersätze), (2) Formbestände in ihrer semantischen Komplexität nach und nach reduziert werden (semantische slots) und (3) Formbestände in aufeinander folgenden Schüben ausdifferenziert werden (Realisierung des Äußerungsverbs). Verfehlt wäre es folglich Schreibeentwicklung als einheitlichen und eindimensionalen Prozess aufzufassen.

Darüber hinaus aber muss festgestellt werden, dass sich diese Entwicklungsvorgänge z. T. der schulischen Einflussnahme entziehen, oder mehr noch: für die institutionelle Umgebung nicht einmal als Beobachtungs- oder gar Bewertungskriterium etabliert sind (insbesondere im Fall der semantischen slots). Sie verlaufen gewissermaßen unsichtbar.<sup>11</sup> Nun wäre es m. E. völlig verfehlt hier eine Schärfung der didaktischen Diagnose- und Beobachtungsfähigkeit zu fordern, wichtig jedoch scheint mir ein ausgeprägtes Bewusstsein für den Umstand zu sein, dass sich Schreibeentwicklungsprozesse oftmals gerade auch jenseits des auf den ersten Blick Feststellbaren und durch ein nicht unbeträchtliches Maß an Eigenaktivität der

---

<sup>10</sup> Schreibeentwicklung im Sinne von Feilke 1993.

<sup>11</sup> Indirekt erkennbar sind sie, wenn entwickelte Erzählungen aus den höheren Alterstufen durch ihre sprachlichen Gesamtkonzeption und -gestaltung überzeugen.

Schreibenden vollziehen. Dies natürlich nur unter der Voraussetzung, dass den Lernern Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit Gestaltungsmöglichkeiten gegeben werden.

Damit eine solche sprachlich-gestalterische Auseinandersetzung stattfinden kann, bedarf es Schreibenanlässe, die zur Verwendung von Figurenrede anregen. Für diesen Zweck hinreichend sind im Normalfall bereits 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 Figurenrede 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 einer Bildimpulserzählung *vervierfachte*.<sup>12</sup>

## Literatur:

- Balhorn, Heiko & Ulrich Vieluf (1990): "... und so war das Geheimnis entlüftet" - produktive sprachnot als motor des formulierens. In: *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Hrsg. v. Hans Brügelmann & Heiko Balhorn. Konstanz: Faude. S. 134-144.
- 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.
- 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.
- Feilke, Helmuth (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.
- Pohl, Thorsten (2003): Die wörtliche Rede als sprachliches Gestaltungsmittel im frühen schriftlichen Erzählen. Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS) H. 11.
- Rink, Susanne (2003): Verstehen, wie sie schreiben. In: *Pädagogik*. Jg. 55. H. 4. S. 18-21.

## Anschrift des Verfassers:

Thorsten Pohl, Universität Siegen – Fachbereich 3, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen, , e-mail: pohl@fb3.uni-siegen.de

<sup>12</sup> Auf dem betreffenden 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*.