

Vorlese-Input und Redewiedergabe

1 Einleitung

Wir gehen davon aus, dass das Vorgelesene ein spezifischer Input im kindlichen Erstspracherwerb ist. Kinder können aus dem Vorgelesenen etwas lernen, sowohl hinsichtlich der sprachlichen Formen als auch der damit verbundenen Inhalte. In diesem Beitrag geht es um die Frage, was Kinder über die Typen und Funktionen der Redewiedergabe lernen können.

Die Redewiedergabe ist ein komplexes sprachliches Verfahren der Metarepräsentation (Brendel/Meibauer/Steinbach 2007). Sie ist nicht einfach zu lernen und kann den Kindern sogar noch im Schulalter Schwierigkeiten bereiten. Es ist gut bestätigt, dass die direkte Rede vor der indirekten Rede erworben wird und sowohl im alltagssprachlichen Input der Kinder als auch in deren eigener Sprachproduktion häufiger vorkommt (vgl. Köder 2013). Dies wirft die Frage auf, ob nicht die indirekte Rede unter anderem durch das Vorgelesene, also Texte, die indirekte Rede enthalten, gelernt wird. Es wirft aber auch die Frage auf, welche besondere narrative Leistung die direkte Rede im Gegensatz zur indirekten Rede hat, vor allem da, wo die direkte Rede ohne Inquit-Formel (Redekennzeichnung) vorkommt, z.B. in Dialogen, die aus direkter Rede bestehen.

Für den mündlichen und schriftlichen Erzählerwerb ist die Redewiedergabe besonders wichtig, denn reale Sprecher und literarische Figuren werden durch ihre jeweilige Rede charakterisiert und der Erzähler repräsentiert sich durch seine Einstellung zu dem, was die Charaktere sagen. Der Vorlesende wiederum kann bei der Wiedergabe direkter Rede durch prosodische Variation den fiktionalen Sprechern eine spezifische Stimme verleihen. Im Folgenden stellen wir zunächst Typen und Funktionen der Redewiedergabe dar, wobei wir Dirscherl/Pafel (2015) zugrunde legen. Wir resümieren dann den Kenntnisstand zum vorschulischen Erwerb der Redewiedergabe und korrelieren ihn mit Redewiedergaben aus verschiedenen literarischen Quellen, insbesondere der *Conni*-Reihe (pixi-Bücher). Schließlich weisen wir auf Konsequenzen für den schulischen Redewiedergabeerwerb hin.

Diese Untersuchung reiht sich ein in unsere Bemühungen, „einfacher“ Kinderliteratur zu mehr wissenschaftlicher Anerkennung zu verhelfen (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2011; Meibauer 2014, 2015).

2 Typen und Funktionen der Redewiedergabe

Das Gebiet der Redewiedergabe ist überraschend komplex und so ist es nützlich, zunächst eine kleine Taxonomie der Redewiedergabe zu erarbeiten. Wir beziehen uns auf die Darstellung von Dirscherl/Pafel (2015), die eine im Wesentlichen semantische Taxonomie der Rede- und Gedankendarstellung vorschlagen. In Ergänzung zu dieser Taxonomie erwähnen wir noch formale Aspekte der Rede- und Gedankendarstellung, wie zum Beispiel die Stellung des Verbs in der sogenannten referierenden Rededarstellung (indirekte Rede) oder die Verwendung von graphematischen Zeichen (wie vor allem dem Anführungszeichen und dem Doppelpunkt), ohne dass wir diese Aspekte in eine multidimensionale Taxonomie einbringen wollen (und können). Wir werden die wesentlichen Fälle anhand von Belegen aus Büchern der *Conni*-Reihe illustrieren. Dirscherl/Pafel (2015) unterscheiden zwischen der Rededarstellung und der Gedankendarstellung; wir wählen als Oberbegriff einfach ‚Metarepräsentation‘. Bei beiden Darstellungsarten wird differenziert zwischen zitierender, referierender, gemischter und unspezifischer Darstellung. In einem Überblick ergibt das die folgende Taxonomie:

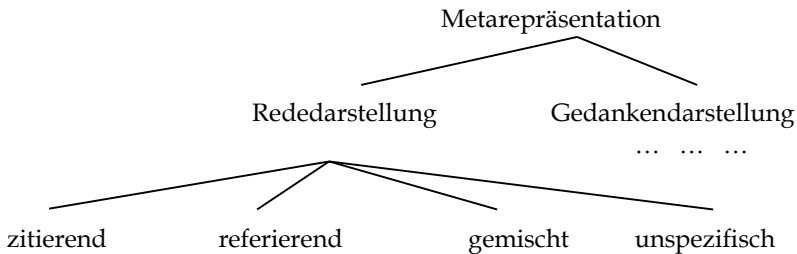


Abb. 1: Arten der Rede- und Gedankendarstellung nach Dirscherl/Pafel (2015)

In jeder der vier Dimensionen der Rededarstellung, also zitierend, referierend, gemischt und unspezifisch, wird wiederum zwischen den beiden Merkmalen „explizit“ und „implizit“ unterschieden. Das ergibt 8 Typen. Da die gleiche Einteilung auch für die Gedankendarstellung vorgenommen wird, erhalten wir insgesamt 16 Klassen der Metarepräsentation. Beginnen wir mit den Typen der Rededarstellung.

(a) zitierende Rededarstellung

- **explizit:** Hier muss eine Redekennzeichnung (Inquit-Formel) vorhanden sein.

- (1) Genervt sagt sie: „Dann koch doch selbst!“ (*Conni backt Pizza*)
- **implizit:** Hier ist keine Redekennzeichnung vorhanden, es handelt sich um „autonome direkte Rede“. Dirscherl/Pafel (2015: 16) nennen als Beispiel den folgenden Dialog: „*Wen mag Heine?*“ „*Den Moritz!*“ Dialoge von dieser Art sind in den *Conni*-Büchern nicht zu finden, vermutlich deshalb, weil es für die Kinder schwierig sein könnte, die jeweiligen Sprecher zu identifizieren.

(b) referierende Rededarstellung

- **explizit:** Bei der expliziten referierenden Rededarstellung handelt es sich um „indirekte Rede“.
- (2) Sie fragt, ob er morgen nach der Schule mit ihr Pizza backen kann. (*Conni backt Pizza*)
- **implizit:** Die implizite referierende Rededarstellung ist die sogenannte „berichtete Rede“. Hier gibt es keine Redekennzeichnung. Dirscherl/Pafel (2015) unterscheiden zwischen zwei Arten von berichteter Rede. Ein Beispiel für die berichtete Rede I ist das folgende: *Herr Kienast ging zu etwas anderem über. Ob Diedrich auch wisse, warum er ihm so leicht entgegengekommen sei?* (Dirscherl/Pafel 2015: 18). Dagegen enthält die berichtete Rede II keine Konjunktivmarkierung, es ist eine bloße Inhaltsangabe.
- (3) Heute kommt Conni ganz aufgeregt vom Ballettunterricht. Sie soll auf einer richtigen Bühne tanzen! (*Conni tanzt*)

In (3) sehen wir kein *verbum dicendi* und das Modalverb *sollen* steht im Indikativ. Daher handelt es sich um berichtete Rede II.

(c) gemischte Rededarstellung: Zu der gemischten Rededarstellung rechnen Dirscherl/Pafel (2015: 19–21) zwei Fälle: einerseits „gemischte Rededarstellung“ im engeren Sinn („mixed quotation“), andererseits „erlebte Rede“ (freie indirekte Rede). Eine gemischte Rededarstellung liegt etwa in dem folgenden Satz vor: *Franziskus sagte, dass der hauende Vater „den Sinn der Würde“ kenne*. Hier wird in der indirekten Rede nur ein Teil der Originaläußerung übernommen. Dieses Beispiel veranschaulicht die explizite gemischte Rededarstellung (mit Redekennzeichnung); die implizite wäre eine gemischte Wiedergabe ohne Redekennzeichnung.

Wir haben in den *Conni*-Büchern solche Fälle nicht finden können. Dies legt sicher daran, dass eine gemischte Wiedergabe mit besonderen Be-

deutungseffekten verbunden ist, etwa dass die besondere Wortwahl ausschnittshaft wiedergegeben werden soll. Ein Beispiel, dass dem nahekommt (ohne dass man aber auf eine Originaläußerung der Mutter zurückgreifen kann), ist das folgende:

- (4) Mama geht mit ihr einkaufen. Im Ballettladen hängen wunderschöne Trikots mit tollen bauschigen Röcken aus ganz viel Tüll. So eins möchte Conni gern haben! Aber Mama sagt, so ein „Tutu“ bekommt man erst bei einem Auftritt. (*Conni tanzt*)

In diesem Fall handelt es sich darum, dass erklärt wird, dass „Tutu“ die ballettsprachliche Bezeichnung für die „bauschigen Röcke aus ganz viel Tüll“ ist.

Die Kategorie der erlebten Rede (freie indirekte Rede) ist aus narratologischer Sicht besonders wichtig und stellt auch eine besondere semantische Herausforderung dar (Eckardt 2014; McHale 2013). Unter erlebter Rede verstehen Dirscherl/Pafel (2015: 28) „einen selbständigen Satz, der eine Gedankendarstellung ist“. Ein Standardbeispiel wäre *Lena beschleunigt ihren Schritt. Das Projekt war total verrückt*. Dirscherl/Pafel (2015: 28–36) versuchen zu zeigen, dass die erlebte Rede sowohl Eigenschaften der zitierenden als auch der referierenden Rededarstellung hat. Andere würden hier eher eine eigene Kategorie ansetzen. Es wundert nicht, dass man erlebte Rede, die ja ein anspruchsvolles literarisches Verfahren darstellt, in den *Conni*-Büchern nicht finden kann.

(d) unspezifische Rededarstellung

- **explizit:** Explizite unspezifische Rededarstellung kommt in den *Conni*-Büchern vor.
- (5) Papa ruft Oma an. (*Conni und das neue Baby*)
- (6) Über Lautsprecher begrüßt der Pilot die Fluggäste.
(*Connis erster Flug*)
- **implizit:** Als Beispiel für implizite unspezifische Rededarstellung nennen Dirscherl/Pafel (2015) *Er ließ den Ablauf der Tat erahnen und Sie zeigte sich erleichtert*. Solche Fälle kommen in den *Conni*-Büchern nicht vor. Insgesamt ist aber die Kategorie der unspezifischen Rededarstellung unseres Erachtens problematisch, weil gar keine Rede dargestellt wird (es handelt sich nicht um einen dargestellten Redeinhalt), sondern dargestellt wird, dass geredet wird.

Kommen wir nun zu den Fällen der Gedankendarstellung, die Dirscherl/Pafel (2015: 25) ganz genau in Analogie zu den Fällen der Rededarstellung subklassifizieren. Der wesentliche Unterschied zwischen der Gedankendarstellung und der Rededarstellung ist, dass bei der Gedankendarstellung eine (explizite oder implizite) *Gedanken*kennzeichnung vorhanden sein muss. Eine explizite Gedankenkenzeichnung liegt zum Beispiel bei einem Verb des Denkens (verbum putandi) vor.

(a) zitierende Gedankendarstellung

- **explizit** (direkte Rede mit verbum putandi, vgl. Dirscherl/Pafel 2015: 25):
 - (7) Die Frau meint, dass Conni zum Reiten vor allem eine Reitkappe braucht. Conni wundert sich: Eine Mütze soll wichtig sein? (*Conni lernt reiten*)
- **implizit**: Hier nennen Dirscherl/Pafel (2015: 25) das Gedanken zitat, den inneren Monolog und den Bewusstseinsstrom. Gedanken zitate lassen sich auch in den *Conni*-Büchern nachweisen. Allerdings ist die Abgrenzung zur erlebten Rede schwierig.
 - (8) Conni möchte auch gern bei Mama sein. Sie hat etwas Angst. Ob es Mama weh tut? (*Conni und das neue Baby*)
 - (9) Conni schlägt vorsichtig ein Ei gegen den Schüsselrand. Es bleibt heil. Komisch! Vorhin auf dem Fußboden ist es doch sofort kaputtgegangen. Conni probiert es noch mal. (*Conni lernt backen*)

Der innere Monolog und der Bewusstseinsstrom sind komplexe narrative Techniken und finden sich erwartungsgemäß in den *Conni*-Büchern nicht.

(b) referierende Gedankendarstellung

- **explizit** (indirekte Rede mit verbum putandi, vgl. Dirscherl/Pafel 2015: 26):
 - (10) Conni weiß nicht, ob sie das glauben soll. (*Conni und der Osterhase*)
- **implizit** (berichtete Rede II, vgl. Dirscherl/Pafel 2015: 26):
 - (11) Was soll sie bloß tun? Sie will Mau auf keinen Fall hergeben! Am besten, sie versteckt sie. Aber wo? (*Conni bekommt eine Katze*)

Hier gibt es keine Konjunktivmarkierung und die Sequenz gibt die Gedanken von Conni wieder. Eine Einstufung als erlebte Rede ist möglich (Hinweis Eva Gressnich, vgl. Dirscherl/Pafel 2015: 18f.).

Schließlich nennen Dirscherl/Pafel (2015: 26) die gemischte Gedankendarstellung, die als „erlebte Rede [...], wenn sie der Gedankendarstellung dient“, verstanden wird, sowie die unspezifische Gedankendarstellung (Gedankenbericht), z.B. *Er dachte an vieles zugleich*. Beide Kategorien kommen in den *Conni*-Büchern nicht vor.

Insgesamt zeigt sich in dieser Inspektion der *Conni*-Serie eine beträchtliche Anzahl von Typen der Rede- und Gedankenwiedergabe.

3 Vorschulischer Erwerb der Redewiedergabe

Es liegen bislang kaum Langzeitstudien zum Erwerb der Redewiedergabe von Kindern im Vorschulalter vor. Zu den wenigen Ausnahmen gehört die Studie von Köder (2013), die Daten von 31 deutschsprachigen und 38 niederländischen Kindern im Alter zwischen 1;1 und 4;6 Jahren erhoben hat, um deren Erwerb der direkten und indirekten Rede (= zitierende und referierende Rededarstellung bei Dirscherl/Pafel 2015) zu untersuchen. Ihre Auswertung der Sprecherdaten, die zumeist auf einem Dialog zwischen Kindern und erwachsenen Kontaktpersonen beruhen, zeigt, dass Kinder ab dem Alter von 2;0 die direkte Rede ohne ein finites Verb aktiv verwenden. Typische Beispiele sind nach Köder (2013: 21):

- (12) Susanne sagt „schade(.)schade“. (2;2)
 (13) „Muh“ sagen die, ne? (2;1)

Kinder in diesem Alter neigen dazu, bei direkter Rede nur kurze Äußerungen mit oft nur einem Wort (*danke, tschüss, hallo, bitte, ja, nein*) zu verwenden. Erst ab dem Alter von 2;5 verwenden Kinder bei der direkten Rede einen vollständigen Satz mit Verb-Zweitstellung (V2). Erste Beispiele für die Verwendung von indirekter Rede konnte Köder bei Kindern ab dem Alter von 2;3 beobachten, wobei Sätze mit Verb-Zweitstellung weitaus häufiger vorkommen als Sätze mit Verb-Letztstellung (VL). Auf einer Basis von 10.000 Wörtern ergaben sich folgende Häufigkeiten (Köder 2013: 24, Tab. 1):

	2;1-2;6	2;7-3;0	3;1-3;6	3;7-4;0	4;1-4;6
indirekt, VL	0	0.18	0.36	0.4	0.31
indirekt, V2	0.06	0.09	0.57	0.79	1.42

Tab. 1: Anzahl von Typen indirekter Redewiedergabe pro 10.000 Wörter (Ausschnitt aus Köder 2013, Fig. 1, S. 24)

Eine Mischung von direkter und indirekter Rede sei in den Daten nur einmal vorgekommen und deshalb nicht relevant (Köder 2013: 23).

Köders Untersuchung bestätigt, dass der Erwerb der direkten Rede vor dem Erwerb der indirekten Rede erfolgt, wobei die Häufigkeit der verwendeten Redewiedergabeformen mit dem Input der erwachsenen Kontaktpersonen gekoppelt ist. Die Häufigkeit der Verwendung von direkter und indirekter Rede wächst mit dem Alter der Kinder, wobei diese eine Präferenz für das *verbum dicendi* *sagen* aufweisen (Köder 2013: 16). Das wichtigste Ergebnis der Studie liegt jedoch darin, dass Kinder bis zum Alter von 4 Jahren dazu tendieren, mehr direkte als indirekte Rede zu verwenden (Köder 2013: 25). Welche Gründe stehen dahinter und warum ist es für Kinder offenbar schwieriger, den Gebrauch von indirekter Rede zu lernen?

Eine zentrale Herausforderung der indirekten Rede besteht darin, die direkte Redewiedergabe eines Sprechers in syntaktischer und semantischer Hinsicht zu verändern. Hierzu gehört der deiktische Wechsel (Indexikalisation), also die Anpassung deiktischer Elemente aus der Situation der Originaläußerung an die Situation der Wiedergabeäußerung. Bei indirekter Rede mit untergeordnetem Nebensatz kommt die Möglichkeit der geänderten Stellung des Verbs (Verb-Letzstellung) hinzu. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass im Deutschen oft (aber nicht notwendig) bei indirekter Rede der Konjunktiv verwendet wird, der in der gesprochenen Sprache jedoch kaum vorkommt.

Das Argument, dass direkte Rede nur die Wiederholung bzw. wortwörtliche Wiedergabe einer Sprecheräußerung bedeutet und folglich leichter zu reproduzieren sei (vgl. Goodell/Sachs 1992), wird von Köder nicht in demselben Maße geteilt, weil direkte Rede ein „constructed dialogue“ (Köder 2012: 102) sei, also auf einer Eigenleistung des aktuellen Sprechers beruhe. Köder (2012: 26) behauptet, dass direkte Rede Kindern ermögliche, ihre noch nicht voll entwickelten sprachlichen Fähigkeiten effektiv einzusetzen. Eine weitere Erklärung liegt für Köder darin, dass Kinder und die mit ihnen kommunizierenden Erwachsenen eine Präferenz für direkte Rede zeigen, weil diese lebhafter und engagierter wirkt und zudem den Eindruck erweckt, als würden die Zuhörer direkt in die Gesprächssituation involviert. Dies spielt vor allem in Spielsituationen und beim Erzählen von Geschichten eine zentrale Rolle. In Kontexten dagegen, wo es mehr um die Übermittlung von Informationen geht, liegt der Fokus eher auf der Verwendung von indirekter Rede (Köder 2012: 26).

Worüber es – zumindest nach unserem Wissensstand – noch keine Untersuchungen gibt, ist die Frage, ob Kinder direkte und indirekte Rede zunächst ausschließlich mit vorangestellter Redekennzeichnung (Inquit-Formel) erwerben oder ob sie im Vorschulalter auch schon andere Satzstellungen, also Nachstellung und Parenthese der Redekennzeichnung, beherrschen.

Im Folgenden wollen wir untersuchen, inwieweit direkte Rede und indirekte Rede in Kinderbüchern, die an Vorschulkinder und Kinder im Grundschulalter adressiert sind, eine Rolle spielen können und ob sich darüber hinaus auch nicht-marginale Formen der Gedankenwiedergabe nachweisen lassen. Des Weiteren gehen wir auf die Funktionen der Rede- und Gedankenwiedergabe ein und stellen Überlegungen darüber an, welche Verbindung zwischen Redewiedergabe und Vorlesesituation besteht.

4 Vorlese-Input: Redewiedergabe in der *Conni*-Serie

Unser Korpus besteht aus 26 Büchern der *Conni*-Serie von Liane Schneider mit Bildern von Eva Wenzel-Bürger, die im Zeitraum 1993–2009 in der Pixi-Bücher-Reihe beim Carlsen Verlag erschienen sind. Von zwei Büchern, nämlich *Conni geht in den Kindergarten* und *Conni geht zur Schule*, liegen zwei verschiedene Textversionen vor. Das Alter der Hauptfigur bewegt sich zwischen 3 und 7 Jahren; in den meisten Büchern ist Conni 4, 5 oder 6 Jahre alt. Die Zielgruppe sind Kinder ab dem Alter von drei Jahren bis zu den ersten Jahren der Grundschule.

Dargestellt werden typische Alltagssituationen von Kindern, also Kindergarten- und Schulalltag, Besuch beim Arzt, Kuchenbacken und sportliche Tätigkeiten (Skifahren, Ballett, Reiten, Schwimmen, Fußball), aber auch besondere Situationen, wie Feste (Weihnachten, Ostern, Geburtstag), Ferienreisen (Flug, Camping, Bauernhof), Geburt eines jüngeren Bruders oder längerer Aufenthalt im Krankenhaus. Das Figurenensemble ist überschaubar mit Conni, ihren Eltern, später dem kleinen Bruder Jakob, ihren Freundinnen und Freunden aus Kindergarten und Schule sowie wechselnden Erwachsenen, die als Erzieher, Lehrer, Arzt und Sporttrainer fungieren. Die von zahlreichen Illustrationen begleiteten Geschichten sind relativ kurz, wobei diejenigen *Conni*-Bücher, die sich an ältere Kinder wenden, einen größeren Umfang aufweisen.

In der Regel haben die Bücher der *Conni*-Reihe um die 600 Wörter mit ca. 80–90 Sätzen. Einige Bücher haben lediglich 360–400 Wörter (z.B. *Conni kommt in den Kindergarten*, erste Fassung; *Conni macht das Seepferdchen*), andere wiederum haben 700–770 Wörter (*Conni backt Pizza*; *Conni feiert Weihnachten*; *Conni hat Geburtstag*). Interessanterweise weichen die zwei Fassungen von *Conni kommt in den Kindergarten* und *Conni kommt in die Schule* auch hinsichtlich der Wörterzahl eklatant voneinander ab: *Conni kommt in den Kindergarten* (1992) hat 368 Wörter (49 Sätze), die Bearbeitung von 2006 dagegen 628 (93 Sätze), obwohl Conni in der ersten Fassung vier Jahre alt ist und in der Neubearbeitung sogar erst drei Jahre. Bei *Conni kommt in die Schule* ist es ähnlich: Die erste Fassung von 1994 hat 499 Wörter (49 Sätze), die Bearbeitung von 2003 dagegen 673 Wörter (87 Sätze).