

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

DEUTSCHUNTERRICHT/GRUNDSCHULE UND SEKUNDARSTUFE I

Schriftliches Erzählen in der Schule

Im Deutschunterricht werden sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I schriftliche Erzählungen verfasst. Oft orientiert sich der Unterricht dabei an Textsortennormen und -merkmalen, die sich als didaktisches Brauchtum entwickelt haben. In der Schreibdidaktik wurden einige Ideen entwickelt, wie das schriftliche Erzählen in der Schule verändert werden könnte.

Schriftliches Erzählen – alles klar?

Für viele Lehrer*innen ist es völlig zweifelsfrei, welche Anforderungen beim Schreiben von Erzählungen in der Schule zu stellen sind. Erzählungen gibt es als Erlebnis- und als Fantasieerzählungen. Häufig finden sich Nacherzählungen von Bildergeschichten oder Erzählungen zu so genannten Reizwörtern. Kinder sollen aber oft auch mündliche Erzählungen aufschreiben. Die Geschichten bestehen dann typischerweise aus einer kurzen Einleitung, in der die „W-Fragen“ beantwortet werden, sowie einem Hauptteil, der immer spannender wird, und einen Höhepunkt hat. Der Text endet mit einem kurzen Schluss. Wichtige sprachliche Merkmale sind die Verwendung des Präteritums, der Einsatz von wörtlicher Rede, von vielen Adjektiven, von unterschiedlichen Verben sowie von abwechslungsreichen Satzanfängen. Die Kinder sollen diese Merkmale anhand der Erzählmaus, dem Erzählhampelmann, dem Erzählkamel etc. verstehen und beim Schreiben berücksichtigen. Erzählt wird vorwiegend in der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe I. Soweit der vorgestellte tradierte Normaufbau einer Erzählung. Die genannten Merkmale sind allerdings alles andere als selbstverständlich.



Foto: imago

Schreiben bedeutet Nachdenken

Lassen sich diese schulischen Traditionen mit den Vorgaben der Bildungspläne sowie fachdidaktischen Konzeptionen vereinbaren? Welche Elemente des Schreibunterrichts, der das schriftliche Erzählen als Lerngegenstand hat, könnten verändert und angepasst werden?

Leicht lässt sich feststellen, dass die Vorgaben der Bildungspläne weniger eng sind. So ist der Bildungsplan für die Grundschule weitaus offener formuliert. Es sollen verschiedene Schreibangebote geschaffen und u. a. Geschichten geschrieben werden. Diese sollen z. B.

in einem Geschichtenbuch veröffentlicht werden. Dabei sollen die Texte so verfasst werden, dass sie an den Adressat*innen orientiert sind und dem Schreiben Anlass entsprechend angemessen erzählt werden. Erzählungen sollen in einem Schreibprozess entstehen. Eine Vorgabe, dass man in der Grundschule z. B. „Bildergeschichten“ nacherzählen lassen müsste, gibt es nicht (vgl. MKJS 2016a).

Auch im gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I wird im Fach Deutsch vorgegeben, dass Schüler*innen lernen sollen, Schreibprozesse zu gestalten. Bei den prozessbezogenen Kompetenzen wird das schriftliche Erzählen unter „kreativ und produktiv gestalten“ verortet. Das stellt einen systematischen Bruch dar, da die anderen Schreibhandlungen hinsichtlich ihrer kommunikativen Funktion dargestellt werden und man auch informierende Texte „kreativ und produktiv“ gestalten kann. Man soll zudem „anschaulich“ erzählen und nacherzählen können. Weshalb gerade beim Erzählen das Attribut „anschaulich“ verwendet wird, bleibt ebenfalls diffus. Es wäre zunächst naheliegender, wenn man dieses Attribut beim Beschreiben hinzufügen würde. Was mit „anschaulich“ genau gemeint ist, bleibt unklar. Diese Begriffe werden nicht erläutert. Zudem sollen Erzähltechniken angewandt und auf die Erzähllogik geachtet werden. Das Überarbeiten von Texten wird ebenfalls als zentraler Bestandteil der Schreibkompetenz festgelegt. In den Klassen 5/6 werden in den inhaltsbezogenen Kompetenzen das Nacherzählen und das Erzählen anhand von Bildern genannt. Zudem sollen produktive Schreibformen genutzt werden. Interessanterweise taucht auch in Klasse 10 das Erzählen als Teilkompetenz wieder auf (vgl. MKJS 2016b). Das entspricht vermutlich aber nicht der gängigen schulischen Praxis. Becker/Stude (2017, 80) bemängeln, dass sich in deutschen Bildungsplänen generell kein Konzept von Erzählen findet und implizit vorausgesetzt wird, dass klar sei, was man unter Erzählen verstehe. Es bleibt aber festzuhalten: Die Vorgaben der Bildungspläne sind relativ offen, eine Engführung findet vor allem in der schulischen Praxis statt.



Foto: imago

Schriftliches Erzählen kann vielfältig gestaltet werden.

Fachdidaktische Kritik an der Praxis

In der Fachdidaktik Deutsch wird seit längerer Zeit die schulische Schreibpraxis hinterfragt. Besonders beim Erzählen wird dort nicht selten an tradierten Vorstellungen festgehalten und neuere Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung werden kaum berücksichtigt (vgl. Becker/Stude 2017, 86ff.).

Der Schulaufsatz „Die Erzählung“

Sprachwissenschaftlich lässt sich das Erzählen als narrativer Diskurs fassen, bei dem die chronologische Themenentfaltung im Mittelpunkt steht. Historisch ist das Erzählen schrittweise mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung als schulische Aufgabe entstanden. Es handelt sich zunächst um eine Adaption der antiken Rhetorik, um ein Geschehen mitreißend und überzeugend darzustellen (vgl. Ludwig 1984, 19ff.). Im 19. Jahrhundert wurde die Einteilung in eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss als Norm eingeführt. Aus dieser Zeit stammt auch die Nacherzählung als schulische Schreibaufgabe (vgl. Ludwig 1984, 28). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts spielte das Erzählen eine zentrale Rolle beim freien Schreiben, das vor allem den Selbstaussdruck der Lernenden unterstützen sollte. Hier

entsteht die Erlebniserzählung (vgl. Ludwig 1984, 29 f.). In den 1920er Jahren setzte sich dann der sprachgestaltende Aufsatzunterricht durch (vgl. Ludwig 1984, 30). Das Erzählen sollte als subjektiver Text mit einer chronologischen Ordnung beispielhaft gestaltet werden. Als Normen setzen sich die Höhepunktzerzählung sowie die Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss endgültig durch (vgl. Ludwig 1984, 17). Die sprachliche Gestaltung von Erzählungen soll sich eher am literarischen Erzählen orientieren (vgl. Ludwig 1984, 31). Im Mittelpunkt stehen die Textform und ihre sprachliche Gestaltung, eine Ausrichtung des Textes an möglichen Leser*innen spielt keine Rolle. Dadurch wird das schulische Erzählen entfunktionalisiert (vgl. Ludwig 1984, 16). Es geht nicht mehr darum, Leser*innen zu unterhalten, ihnen einen ästhetischen Reiz zu bieten oder sie mitzureißen und für eine eigene Position zu gewinnen. Es geht vor allem um die Einhaltung von Textsortenmerkmalen.

Erkenntnisse der Erzählforschung

In der Erzählforschung der letzten Jahrzehnte haben sich für das schriftliche Erzählen einige zentrale Erkenntnisse ergeben. Es sind verschiedene

Modelle entstanden, die sich in einigen Aspekten unterscheiden, aber viele Gemeinsamkeiten haben. Becker/Stude (2017, 10ff.) sehen für eine idealtypische Erzählung folgende Merkmale als konstituierend an. Charakteristischerweise gibt es bei schriftlichen Erzählungen eine*n Autor*in. Diese*r erzählt von einem erzählwürdigen Ereignis, welches „[...] etwas Spannendes, Überraschendes, Ungewöhnliches [...]“ (Becker/Stude 2017, 11) sein kann. Erzählungen sind typischerweise von einer an der Schrift orientierten Sprache geprägt. Diese zeigt sich an der Verwendung von erzähltypischen Wendungen, an einem ausdifferenzierten Wortschatz, der geprägt ist z. B. durch ein bestimmtes Tempus sowie durch eine komplexere Syntax, als dies bei an der Mündlichkeit orientierten Texten der Fall ist. In üblichen Erzählungen werden die Geschehnisse dann in eine zeitliche Ordnung gebracht, die oft linear ist. Häufig werden die Ereignisse und die Handlungen durch die erzählende Person bewertet.

Für diesen Beitrag wird das Erzählmodell von Augst u. a. (2007) als Leitlinie gewählt, da es sich explizit auf das schriftliche Erzählen in schulischen Kontexten bezieht. Es ist die Grundlage zweier Erhebungen zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule (vgl. Augst u. a. 2007) und in der Sekundarstufe I (vgl. Augst 2010). Nach Augst (2010, 65) haben schriftliche Erzählungen „[...] eine Struktur: Einleitung – Planbruch – Spannung – Pointe – Schluss“. Außerdem haben Erzählungen eine „emotionale Qualifizierung“ (Augst 2010, 65), d. h., die Leser*innen sollen am Geschehen emotional beteiligt werden und dies nicht nur nüchtern betrachten. Die Einleitung wird in der Erzählforschung häufig auch als „Setting“ bezeichnet. Es wird oft eine normale Ausgangssituation dargestellt, um den Leser*innen Orientierung zu bieten; häufig werden auch typische Formeln verwendet, die Hinweise auf die Art der Erzählung geben. Wie umfangreich dieses Setting sein sollte bzw. ob es im Einzelfall notwendig ist, hängt vom Kontext ab (vgl. Becker/Stude 2017, 22). In den Studien von Augst u. a. (vgl. Augst 2010, 71f.) finden sich in der Einleitung auch epische Voraussetzungen, die auf die kommenden

Ereignisse hindeuten, eine Vorwegnahme der Pointe oder szenische Situationen, in der das Setting durch einen Dialog ausgestaltet wird. Die Lösungen werden in dieser Studie als angemessen angesehen, da sie funktional sind. Das Ende besteht typischerweise aus einer Rückkehr in die Normalwelt, einer abschließenden Bewertung des Erzählten bzw. formelhaften Ausdrücken bis hin zu der abschließenden Markierung „Ende“ (vgl. Augst 2010, 70). In den von der Forscher*innengruppe um Augst untersuchten Texten kommen auch die Erzählung des Geschehens an andere, das Aufwachen aus einem Traum oder die Einbettung in eine Meta-Erzählung vor (vgl. Augst 2010, 72f.).

Die Entwicklung der Erzählkompetenz lässt sich nach den Erkenntnissen von Augst (2010, 65f.) in einem vierphasigen Modell darstellen. Es handelt sich dabei aber um kein normatives Kompetenzmodell und nicht alle Kinder durchlaufen sämtliche Phasen. Auch die Entwicklungsgeschwindigkeit kann variieren. In der ersten Phase dominieren Texte, die v. a. aus einer mehr oder weniger zusammenhängenden Episode bestehen und oft noch keinen Planbruch oder eine Pointe enthalten. In dieser Phase dominieren die Ich-Erzählungen (vgl. Augst 2010, 65). Im zweiten

Entwicklungsschritt werden Episoden in einer chronologischen Reihenfolge erzählt. Häufig werden Äußerungen noch mit „und dann“ verbunden. Es finden sich schon Planbrüche, die aber sprachlich noch nicht zwangsläufig angemessen ausgestaltet sind; Pointen finden sich seltener. Es dominieren Ich- und Er-Erzählungen (vgl. Augst 2010, 66). Die dritte Phase ist gekennzeichnet von Geschichten, bei denen die zeitlichen Abläufe klar strukturiert sind. Ein Planbruch ist deutlich erkennbar; die Pointe ist schwächer gestaltet. Teilweise findet sich ein stimmiger Schluss. Die zeitliche Verknüpfung ist variantenreicher gestaltet. Er-Erzählungen dominieren in dieser Phase. Im vierten Entwicklungsschritt sind kohärente Texte vorhanden, die alle Teile der Erzählstruktur enthalten und sprachlich ausgestaltet sind. Die Pointe enthält oft originelle Auflösungen (vgl. Augst 2010, 66). Während in der zweiten Klasse in der Studie von Augst u. a. (2007) die Lernenden die vierte Stufe noch nicht erreichen, befinden sich in der vierten Klasse etwa jeweils die Hälfte auf den Stufen 3 und 4. In der 6. Klasse erreichen 75 % die Stufe 4 und 25 % die Stufe 3 (vgl. Augst 2010, 68). Dies spricht dafür, dass sich die Erzählkompetenz sukzessive entwickelt und die



Reizwörter soll das Erzählen anregen und nicht einengen.

Förderung an den unterschiedlichen Entwicklungsständen ansetzen sollte. Die Ergebnisse legen aber auch nahe, dass die Erzählentwicklung am Ende der Grundschule noch nicht beendet ist. Besonders literarisch-ästhetische Ansprüche an das Erzählen können erst in der Mittel- und Oberstufe entwickelt werden. Es ist bedauerlich, dass den Schüler*innen diese Entwicklungsmöglichkeiten derzeit oft nicht ermöglicht werden (vgl. Augst 2010, 94).

Von der Höhepunkterzählung, wobei der „Höhepunkt“ aus der Trias Planbruch-Spannung-Pointe besteht, wird die Geflechterzählung unterschieden. Bei dieser Form des Erzählens werden verschiedene Ereignisse nacheinander erzählt. Sie ist eher dialogisch angelegt, ohne dass eine Spannungssteigerung notwendig ist (vgl. Knapp 1997, 60) und stellt eine Alternative zur Höhepunkterzählung dar.

Probleme der Erzählmaus

Die häufig verwendete Erzählmaus erfasst den Planbruch, der das erzählwürdige Ereignis markiert, in der Regel nicht. Dadurch wird der Kern des Erzählerischen, nämlich ein besonderes Ereignis, das sich von einer normalen Ausgangssituation abhebt, nicht visualisiert und oftmals auch nicht thematisiert. Es ist auch üblich, dass der Höhepunkt zumeist als die spannendste Stelle bezeichnet wird. Der Höhepunkt markiert aber, wenn man die Erzählmaus verwendet, die Pointe – also die originelle Auflösung einer Herausforderung, eines Problems, das es zu lösen gilt. Es wird dadurch den Kindern keine Orientierung für die zentralen Aspekte des Erzählens gegeben. Deshalb ist die Erzählmaus, obwohl sie strukturelle Elemente einer typischen Erzählung enthält, zu formalisiert und hebt zu wenig auf das Erzählerische der Erzählung ab.

Sprachliche Mittel beim schriftlichen Erzählen

Neben der Erzählstruktur sind auch sprachliche Merkmale typisch für Erzählungen, die Augst (2010, 80) als Erzählton bezeichnet. Dazu muss eine fiktionale Welt beschrieben werden, in und an der sich die Leser*innen orientieren können. In dieser Welt agieren die handelnden Figuren. Ihre

Gedanken und Gefühle werden je nach Erzählperspektive beschrieben. Die Kommunikation zwischen den handelnden Figuren ermöglicht es zudem, die emotionale Qualifizierung zu schaffen wie auch die Handlung voranzutreiben. Das Geschehen kann dabei beständig von der erzählenden Person bewertet bzw. kommentiert werden. Die Intensität lässt sich durch sprachliche Mittel wie Wiederholungen, Vergleiche, Phraseologismen, Interjektionen, rhetorischen Fragen etc. steigern (vgl. Augst 2010, 82f.).

Zwar stellt das Präteritum das typische Tempus für schriftliche Erzählungen dar, aber beschreibende oder allgemeingültige Aussagen können auch im Präsens formuliert werden. Die Figurenrede kann alle Tempora enthalten. Aussagen über zukünftiges Handeln können im Futur oder im Präsens gestaltet werden. Zur Steigerung der Spannung kann auch das „szenische Präsens“ verwendet werden. Dadurch werden die Leser*innen zu Beobachter*innen in Echtzeit gemacht. Es können aber auch ganze Erzähltexte im Präsens produziert werden (vgl. Becker/Stude 2017, 25ff.). Ein stures Beharren auf die durchgängige Verwendung des Präteritums ist dysfunktional.

Daneben sehen Becker/Stude (2017, 35) auch expressive Verben, also Verben mit einer differenzierten Bedeutung, Adverbien, evaluierende Adjektive und lautmalische Äußerungen als hilfreiche sprachliche Mittel für Erzählungen an. Abwechslungsreiche Satzanfänge sind hingegen kein hilfreiches Mittel. Zwar ist es sinnvoll, wenn die syntaktische Struktur von Sätzen variiert, um sprachliche Kompetenz zu belegen. Wenn aber die immer gleichen Satzstrukturen verwendet werden und nur unterschiedliche Adjektive, Adverbien, Pronominaladverbien etc. relativ beliebig eingesetzt werden, macht das die Syntax nicht abwechslungsreicher. Stattdessen sollten Sätze umgestellt werden, verschiedene Mittel der temporalen Verknüpfung genutzt und Adjektive wie „plötzlich“ nur zielgerichtet, z.B. zur Markierung des Planbruchs, eingesetzt werden. Die erste Stelle des Satzes, das so genannte Vorfeld, sollte mit der Information besetzt sein, die besonders betonenswert ist.

Wenn hier nur temporale Mittel stehen, wird die zeitliche Verknüpfung deutlich überbetont.

Auch die Aufforderung, viel wörtliche Rede zu verwenden, kann entwicklungshemmend wirken. Die Kinder werden dazu verleitet, eine Protagonist*innenperspektive einzunehmen. Dies kann dazu führen, dass zwischen Erzähler*innen- und Protagonist*innenperspektive nicht ausreichend unterschieden werden kann. Dadurch entstehen Texte, die eher aus knappen Dialogen entstehen, wie sie z. B. in Comics vorkommen (vgl. Becker/Stude 2017, 88).

Das schulische Erzählen als Sonderform

Das schulische Erzählen lässt sich damit als eine Sonderform darstellen, die zwischen dem literarischen Erzählen und der Alltagserzählung changiert. Während eigene Erlebnisse oder erfundene Geschehnisse in der Alltagserzählung möglichst informativ oder unterhaltsam erzählt werden, steht beim literarischen Erzählen eine ästhetische Gestaltung einer in der Regel fiktiven Welt, die sich einer eigenen poetischen Sprache bedient, im Zentrum (vgl. Knapp 1997, 62).

Nach Knapp (1997, 2) lassen sich folgende Merkmale schulischen Erzählungen zuschreiben: Gegenstand sind zurückliegende Ereignisse. Diese können selbst erlebt, vom Hörensagen bekannt oder erfunden sein. Die Geschehnisse werden in einer zeitlichen Abfolge von Episoden strukturiert. Die innere Beteiligung wird ausgedrückt, um die Leser*innen einzubeziehen. Die schulische Erzählung kann die Struktur einer Höhepunkt- oder einer Geflechterzählung besitzen. Mit steigendem Schreibalter werden vermehrt literarische Mittel zur Gestaltung des Textes eingesetzt. Erzählende Texte können unterschiedliche Funktionen für Lernende haben: Unterhaltung, Mitteilung, psychische Entlastung, Lerngegenstand oder Gegenstand der Leistungsbewertung sind nach Knapp (1997, 2) denkbar. In der Schule hat sich stillschweigend die Erwartung entwickelt, dass beim Erzählen eine eher literarische Sprache verwendet wird, auch wenn Erlebnisse erzählt werden.



Fotos: imago

Schüler*innen benötigen Rückmeldung zum Schreiben.



Erzählungen sollten im Schreibprozess entstehen.

Mündliches und schriftliches Erzählen

In den Studien zur Erzählentwicklung (vgl. Ohlhus 2014, 217) wird deutlich, dass die konzeptionell mündliche Erzählung dialogisch angelegt ist und andere sprachliche Strukturen aufweist, als dies bei der konzeptionell schriftlichen, eher monologischen Erzählung der Fall ist. Es wird auch deutlich, dass Kinder trotz guter mündlicher Erzählfähigkeiten nicht zwingend gute

schriftliche Erzählungen schreiben können, dass aber auch Kinder mit geringen mündlichen Erzählfähigkeiten trotzdem gute schriftliche Erzählungen verfassen können. Das schriftliche Erzählen baut also eher auf den literalen Erfahrungen denn auf den mündlichen Erzählungen auf. Das Verschriften von mündlichen Erzählungen stellt eine komplexe Aufgabe dar, da gelungene mündliche Erzählungen keine gelungenen schriftlichen Erzählungen sein müssen.

Erlebnis- oder Fantasieerzählungen?

Becker/Stude (2017,87) weisen darauf hin, dass schriftliche Erlebnis- oder Fantasieerzählungen trotz ihrer Nähe zur Lebenswelt für viele Kinder eine komplexe Herausforderung darstellen. Da Alltagserzählungen in der Regel konzeptionell mündlich sind, ist die Kluft zu konzeptionell schriftlichen Texten hier besonders groß. Die beim mündlichen, dialogischen Erzählen vorhandenen Stützstrukturen durch Kommunikationspartner*innen müssen kompensiert werden. Deshalb eignet sich der Einstieg in das schriftliche Erzählen eher über fantastische, monologische Texte. Bei diesen können sich die Kinder an literalen Vorbildern aus Büchern, Filmen, Hörspielen, Videospielen etc. orientieren. Sie stellen eine Einstiegshilfe in das konzeptionell schriftliche Erzählen dar (vgl. Ohlhus 2014, 217). Deshalb handelt es sich um Texte, die häufig mit literarischen Vorbildern korrespondieren und Ideen, Figuren etc. aufgreifen und weiterentwickeln. Es ist dagegen eher untypisch, dass völlig neue Erzählungen geschaffen werden (vgl. Knapp 1997, 87ff.).

Bildergeschichten – ein sinnvoller Schreibanlass?

Häufig verbreitet sind immer noch Bildergeschichten als Schreibanlässe für das schriftliche Erzählen. Diese werden in der Fachdidaktik in der Regel als ungeeignet angesehen. Die Verwendung von Bildergeschichten als Schreibanlass besaß die Funktion, Kindern, die Schwierigkeit hatten, eine Erzählstruktur einzuhalten, eine solche anhand der Bilder rekonstruieren zu lassen. Als eigener Aufsatztyp hat sie keine kommunikative Funktion: Wer erzählt denn anderen schon eine Bildergeschichte nach? Motive der Kinder, durch das Schreiben selbstwirksam zu werden, sind dadurch nur sehr bedingt möglich. In der Regel dominiert die instrumentelle Motivation, den Vorgaben der Lehrkraft gerecht zu werden, um eine gute Note zu erhalten. Zudem ist die Aufgabe komplex. Es muss keine eigene Erzählung geschaffen, sondern eine vorhandene Erzählung nacherzählt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass aus den Bilderfolgen die Ereignisse rekonstruiert werden müssen, da nur die Handlungsergebnisse und nicht die eigentlichen Handlungen auf den Bildern zu sehen sind. Der Zusammenhang muss also erst erzeugt werden (vgl. Knapp 2001, 29). Schließlich werden die Kinder dazu verleitet, vor allem das zu beschreiben, was auf den Bildern zu sehen ist (vgl. Weinhold 2014, 154). Das ist aber nicht das Ziel, da dadurch mehrere Sequenzen erzeugt werden, die nicht oder kaum aufeinander bezogen werden (vgl. Knapp 2001, 29).

Dieser kurze Überblick zeigt, dass es andere Möglichkeiten gibt, das schriftliche Erzählen in der Schule zu unterrichten, und dass die tradierten Formen durchaus problematisch für das Lernen der Kinder sein können.

Vorschläge für eine Neufassung

Der folgende Abschnitt enthält einige konzeptionelle Überlegungen, wie der Schreibunterricht für das schriftliche Erzählen weiterentwickelt werden könnte, um den Kompetenzerwerb zu fördern.

Schreiben planen

Es spricht viel dafür, die Blickrichtung beim Schreiben zu ändern. Nicht formale Textmerkmale sollten im Fokus des Unterrichts stehen, sondern die Lernprozesse der Schüler*innen. Beim Schreiben von Texten gibt es viele Hinweise, die darauf hindeuten, dass Lernende Schreibstrategien benötigen, um gelungene Texte verfassen zu können. Die Strategien umfassen idealerweise aber nicht nur Handlungspläne, sondern beinhalten auch metakognitive Kompetenzen. Sie sollen Schreibende in die Lage versetzen, den Handlungsplan auf den jeweiligen Kontext hin zu adaptieren (vgl. Sturm/Weder 2018, 68). Diese können bereits ab Klasse 2, vor allem aber ab Klasse 3, wirksam eingeführt werden (vgl. Sturm/Weder 2018, 68). In der amerikanischen Forschung hat sich ein textsortenunabhängiges Modell als besonders geeignet erwiesen. Sturm/Weder (2018, 81f.) bezeichnen die deutschsprachige Version als „PIRSCH+“. Das Modell besteht aus folgenden Phasen:

Diese Vorgehensweise kann eine idealtypische Vorgehensweise darstellen. Schüler*innen können davon aber auch

abweichen; die einzelnen Fragen müssen gegebenenfalls auf die jeweilige Schreibaufgabe angepasst werden. In allen Phasen kann eine Rückmeldung durch die Lehrkraft oder durch Mitschüler*innen in Planungs- oder Schreibkonferenzen sinnvoll sein, um das eigene Handeln zu reflektieren und anzupassen.

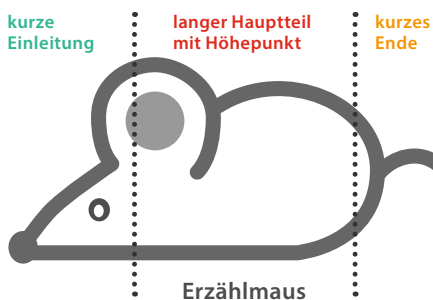
Erzählstrukturen erwerben

Becker/Stude (2017, 89) schlagen vor, dass die Erzählstruktur durch gemeinsame Textanalysen erarbeitet wird. Welche Gemeinsamkeiten finden sich in erzählenden Texten? Wie sind sie aufgebaut? Welche Elemente tauchen häufig auf? Das fünfteilige Schema aus „Setting-Planbruch-Spannung-Pointe-Auflösung“ kann dafür Leitlinie sein (vgl. Augst 2010, 93). Es können aber auch andere Erzählstrukturen sichtbar gemacht werden. Zudem sollen die Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählungen erarbeitet und reflektiert werden.

Auch die Erarbeitung so genannter literaler Prozeduren kann hilfreich sein, um den Schüler*innen Orientierung zu bieten. Welche sprachlichen und

P	Planen: Welchen Text möchtest du schreiben und was willst du mit ihm erreichen? Wie willst du dein Ziel erreichen?
I	Ideen notieren und auswählen: Sammle Ideen zu deinem Text. Schreib keine ganzen Sätze, sondern nur Stichwörter auf. Wähle die Ideen so aus, dass diese zu deinem Ziel in P passen.
R	Reihenfolge festlegen: Lege die Reihenfolge der Ideen fest. Achte dabei auf den Aufbau, wie er für deinen Text typisch ist. Überlege, ob die Reihenfolge stimmt: Ändere und ergänze, wenn dies nötig ist.
Sch	Schreiben: Schreib die ausgewählten Ideen in der festgelegten Reihenfolge auf. Sage dabei mehr: Baue die Stichwörter zu Sätzen aus. Manchmal lohnt es sich, ein Stichwort in mehrere Sätze auszuformulieren.
+	Prüfe, ob der Aufbau deines Textes stimmt. Prüfe, ob du alle ausgewählten Ideen verwendet hast. Ergänze oder ändere deinen Text, wenn nötig.

Strategie PIRSCH+ aus: Sturm/Weder 2018, 82



inhaltlichen Möglichkeiten gibt es, das Setting zu gestalten? Welche der Möglichkeiten möchten Schüler*innen bei der Planung aber auch bei der Überarbeitung des Textes wählen? Welche sprachlichen Möglichkeiten gibt es, den Planbruch einer Erzählung zu markieren? Welche werden ausgewählt? Dazu können z. B. auch Varianten des Planbruchs verfasst werden (vgl. Becker/Stude 2017, 87).

**Sinnvolle Schreibanlässe/
Schreibaufgaben konstruieren**

Bachmann/Becker-Mrotzek (2010, 195) nennen vier Merkmale für profilierte und situierte Schreibaufgaben, die sich in einer Studie positiv auf die Schüler*innentexte auswirken:

- Kommunikative Funktion der Schreibaufgabe: Die Schüler*innen müssen wissen, an wen sich der Text richtet und welche kommunikative Funktion er erfüllen soll.
- Recherchemöglichkeit: Die Schüler*innen können sich das notwendige inhaltliche und sprachliche Wissen besorgen, um den Text schreiben zu können. Es stehen Nachschlagewerke und ggf. Hilfsmittel zur Verfügung.
- Interaktionsmöglichkeit: Die Schüler*innen sollen in allen Phasen des Schreibprozesses die Möglichkeit haben, mit anderen zu kooperieren und sich Rückmeldungen einzuholen.
- Möglichkeit, die Textwirkung zu überprüfen: Die Schüler*innen erhalten eine Rückmeldung, wie der Text auf Leser*innen wirkt und wo möglicher Überarbeitungsbedarf besteht.

Entsprechend sollten, wie es z. B. im Bildungsplan der Grundschule vorgeschlagen wird, Geschichtenbücher, Homepages etc. als Ziel stehen, um die Texte zu publizieren. Anlässe können Bücher und andere Medien, Erzählungen, Gattungen, Geräusche etc. sein, die es Kindern erleichtern sollen, Ideen zu generieren. So genannte Reizwörter sind dann sinnvoll, wenn sie keine erwartbare Erzählung anstreben und nur konvergentes Denken erfordern (z. B. Junge – Bananenschale – Beinbruch), sondern Wörter, die originell verknüpft werden müssen und eher divergentes Denken fördern, wie z. B. Schulhof – Alien – Nähmaschine (vgl.

Weinhold 2014, 154). Diese Wörter dienen v. a. dazu, Ideen zu generieren. Es ist nicht zwingend notwendig, dass sie tatsächlich wortwörtlich im Text vorkommen müssen. Das Ziel des Unterrichts ist es, eine interessante Erzählung zu schreiben und nicht, bestimmte Wörter zu verwenden. Auch Bilder können dazu dienen, Ideen zu entwickeln. Gute Erfahrungen gibt es mit Bildern, die ein erzählwürdiges Ereignis darstellen, z. B. ein Kind, das vor einem Höhleneingang steht. Dieser Ankerpunkt kann die Kinder entlasten und ermöglicht ihnen, eine Vorgeschichte und eine Auflösung zu entwickeln, die aber von Kind zu Kind sehr unterschiedlich sein kann. Entsprechende Bilder finden sich z. B. in Gehring/Jeuk/Schäfer 2013 für die Grundschule oder in Schäfer 2015 für die Sekundarstufe I.

Spannendes Erzählen

Hier schließen auch die Überlegungen Menzels (2014, 539) an, der sich der Frage widmet, wie man spannend erzählen kann. Die Vorschläge in Unterrichtsmaterialien sind hier meistens unbefriedigend. Menzel schlägt Elemente spannenden Erzählens auf drei Ebenen vor:

Diese Übersicht, die nicht abschließend ist, zeigt, dass die sprachlichen Mittel abhängig vom Kontext und den Adressat*innen ausgewählt werden müssen und nicht als immer gleich verwendbare Liste eingesetzt werden können (vgl. Menzel 2014, 540). Auch diese

Spannungselemente können anhand literarischer Texte erarbeitet werden (vgl. Menzel 2014, 540).

Konkrete Unterrichtsideen

Abschließend sollen einige weitere konkrete Unterrichtsideen genannt werden, die geeignet erscheinen, im Unterricht das schriftliche Erzählen zu unterstützen.

Text-Hand nach Beate Leßmann

Die von Beate Leßmann (o. J.) entworfene Text-Hand, die verschiedene Aspekte eines Textes enthält und das sprachliche Bild vom roten Faden haptisch aufgreift, kann die Schüler*innen in den Planungsphasen des Unterrichts unterstützen. Sie kann aber auch beim Überarbeiten helfen, Rückmeldung zu geben und zu kontrollieren, ob man wichtige Aspekte beim Schreiben beachtet hat. Nach Leßmann (o. J.) eignet sie sich besonders gut in den Autor*innenrunden zur Reflexion des Textes.

**Die fünfteilige Erzählmaus
oder die Erzählhandkarte**

Wer sich von der Erzählmaus nicht lösen möchte, sollte sie modifizieren. Der Kopf und der Schwanz können beibehalten werden. Am Hals könnte durch einen Blitz signalisiert werden, dass an dieser Stelle etwas Besonderes passieren muss. Am höchsten Punkt des Rückens könnte man z. B. eine Glühbirne setzen und diesen Punkt als Auflösung markieren. Der Weg

Spannendes Erzählens auf drei Ebenen	
EBENE	SPRACHLICHE MITTEL
Wörter	Wörter, v. a. Attribute, die auf etwas verweisen, was spannend sein könnte, z. B. „Ich hörte ein merkwürdiges Geräusch.“
Sätze	Rhetorische Fragen, Ausrufe der erzählenden Person, Gedankenreden, rückblendende Elemente und Einschübe, die die Handlung verzögern, Wechsel von kurzen und langen Sätzen, Satzstellung in Hypotaxen
Text	Adverbien/Adjektive, die den Planbruch oder die Pointe ankündigen, pronominale Vorausverweise, szenisches Präsens, verzögernde oder vorausdeutende Dialoge, emotional qualifizierende Ausführungen der erzählenden Person, erinnernde Rückblenden

Tipps zum spannenden Erzählen nach Menzel 2014, 539

vom Planbruch zur Auflösung sollte mit „Spannung“ überschrieben werden. Alternativ könnte eine Erzählkarte verwendet werden. Sie startet in einer normalen Welt, der gerade Weg wird aber durch ein Hindernis versperrt und man muss einen steigenden Weg nehmen, der durch allerhand Gefahren führen kann. Schließlich findet sich ein Platz, der hell erleuchtet wird. Danach beginnt der Abstieg zurück in die normale Welt, ein Aufwachen aus einem Traum etc.

Spannendes Erzählen üben nach Menzel (2014, 543)

Menzel macht Vorschläge, wie Schüler*innen das spannende Erzählen lernen können:

- **Spannendes Vorlesen**

Indem das spannende Vorlesen geübt wird, erfahren die Schüler*innen die Wirkung der spannenden Elemente und können diese durch Textuntersuchungen herausarbeiten. Es kann reflektiert werden, welche sprachlichen Mittel den Text besonders spannend machen. Diese können als Tipps für das eigene Schreiben festgehalten werden.

- **Spannungselemente im Text einfügen**

Eine Geschichte, die spannend sein könnte, aber sehr nüchtern erzählt ist, wird den Kindern vorgelegt. Sie erhalten die Aufgabe, durch das Einfügen von sprachlichen Mitteln zur Spannungssteigerung den Text spannender zu gestalten. Zunächst sollten dazu fingierte Texte verwendet werden. Mit der Zeit können diese sprachlichen Mittel dann auch als Textlupe „spannend erzählen“ in Schreibkonferenzen genutzt werden.

- **Inhaltsangaben in**

spannende Texte umformen

Vor allem in der Sekundarstufe I können die Schüler*innen aus Inhaltsangaben von literarischen Texten spannende Erzählungen gestalten. Die Texte sollen reformuliert werden. Dazu kann die Orientierung an der Erzählstruktur und den sprachlichen Mitteln zur Spannungssteigerung erfolgen. Es ist denkbar, dass abschließend die eigenen Texte mit dem literarischen Originaltext verglichen werden und die eigenen und fremden Erzählmittel verglichen werden.

Fazit

Wenn man sich vom tradierten didaktischen Brauchtum, insbesondere von der Fixierung auf die starren Textsortenmerkmale löst, eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten, das schriftliche Erzählen in der Schule lernförderlich und vielfältig zu gestalten. Man muss es nur wagen. ■

Literatur

- **Augst, Gerhard (2010):** Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), H. 7, 63–95. http://sprachdidaktik.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf (Abrufdatum: 11.12.2019).
- **Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007):** *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- **Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010):** *Schreibaufgaben situieren und profilieren*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), H. 7, 191–210. http://sprachdidaktik.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf (Abrufdatum: 11.12.2019).
- **Becker, Tabea/Studie, Juliane (2017):** *Erzählen*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- **Gehring, Carsten/Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (2013):** *der – die – das: Sprache und Lesen 3/4*. Sprachstandsbeobachtung. Berlin: Cornelsen.
- **Knapp, Werner (2001):** *Erzähltheorie und Erzählerwerb. Zur Diskussion neuerer Forschungsergebnisse*. In: *Didaktik Deutsch*, 6, 10, 26–48.
- **Knapp, Werner (1997):** *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- **Leßmann, Beate (o.J.):** *Text-Hand*. <https://www.beate-lessmann.de/schreiben/text-hand.html> (Abrufdatum: 23.12.19).
- **Ludwig, Otto (1984):** *Wie aus der Erzählung ein Schulaufsatz wurde. Zur Geschichte einer Aufsatzform*. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen in der Schule*, Tübingen: Narr, 14–35.
- **Menzel, Wolfgang (2014):** *Spannend erzählen*. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 535–546.
- **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (Hg.) (2016a):** *Bildungsplan der Grundschule. Deutsch*, <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D> (Abrufdatum: 11.12.2019).

- **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (Hg.) (2016b):** *Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Deutsch*, <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D> (Abrufdatum: 11.12.2019)
- **Ohlhus, Sören (2014):** *Schriftliches Erzählen*. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 216–232.
- **Schäfer, Joachim (2015):** *Werkzeug 6: Schriftliches Erzählen und Schreibgespräch*. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hg.): *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*, Stuttgart: Fillibach bei Klett, 107–158.
- **Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2018):** *Schreibkompetenz, Schreibförderung, Schreibmotivation. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. 2. Auflage, Seelze: Kallmeyer bei Klett.



Joachim Schäfer

ist akademischer Mitarbeiter in der Abteilung Deutsch der PH Ludwigsburg. Er ist auch verantwortlicher Redakteur der „unterrichtspraxis“.

Kontakt: schaefer@ph-ludwigsburg.de

Impressum

Unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Karl-Heinz Aschenbrenner, Helmut Däubler, Nicole Neumeister
Anschritt der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
Dieses Heft kann auch online abgerufen werden: www.gew-bw.de/unterrichtspraxis

Gestaltung: Evi Maziol

Zur Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der *Unterrichtspraxis* adressiert werden.