

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>
6. Jahrgang 2001 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ursula Bredel

**OHNE WORTE – Zum Verhältnis von
Grammatik und Textproduktion am
Beispiel des Erzählens von
Bildergeschichten**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 6. H. 11. S. 4-21.

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.

Ursula Bredel

OHNE WORTE – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten

1 „Vater und Sohn“ machen Schule

Mündliches und schriftliches Erzählen gehören in den Kernbereich des Aufsatzunterrichts der Grundschule. Eine zentrale didaktische Aufgabe besteht darin, die Komplexität der am Erzählen beteiligten Aktivitäten überschaubar und damit lernbar zu machen. Als mögliche Form der Entlastung in diesem Sinne werden den SchülerInnen Bildergeschichten als Erzählanlässe präsentiert.

Dieser Entscheidung liegt eine spezifische Perspektive auf das Erzählen selbst zugrunde: Ausgegangen wird davon, das Erzählen sei durch eine geordnete Ereignisfolge definiert oder wenigstens hinreichend vorstrukturiert. Die Bilderfolgen werden interpretiert als „Stütze bei der oft mangelnden Fähigkeit, aus einem Vorstellungskomplex *Wesentliches* auszuwählen und sprachlich zu fassen. Die Bilder einer Bildfolge lenken den Blick auf wesentliche Stationen des Erzählablaufs.“ (Beck/Hofen 1993, 217; Hervorhebung im Original)

Die Entdeckung narrativer *Protoplots* ist zweifelsfrei eine wesentliche Station im Erzählerwerb. Nelson (1993) beobachtet im frühkindlichen Spracherwerb den Aufbau von Ereignisskripts, die die Grundlage für das spätere Erzählen bilden.¹

In dem hier zur Diskussion gestellten Beitrag möchte ich zeigen, daß die Bildergeschichte als Erzählanlaß nicht nur Probleme löst, sondern zugleich eigene Schwierigkeiten verursacht. Denn die Wissensprozessierung beim Erzählen wird nicht allein durch die zugrundeliegende Ereignisfolge bestimmt, sondern zugleich durch die Form, in der diese Ereignisfolge wahrgenommen und verarbeitet wird.

Meine Überlegungen setzen an einer linguistischen Rekonstruktion des Erzählens als sprachlicher Tätigkeit an. Die Etablierung eines Vorstellungsraums (Rehbein 1989) wird als eine zentrale narrative Tätigkeit lokalisiert (Kap. 2).

Es wird zu zeigen sein, daß und warum diese Tätigkeit in schriftlichen Erzählungen wesentlich durch die Verwendung des Präteritums gesteuert wird, diejenige Tempusform, die nicht zufällig als das Erzähltempus *par excellence* gilt (Kap. 3).

Über eine kritische Rekonstruktion der Schreibaufgabe, eine Bildergeschichte zu erzählen, wird herausgearbeitet, daß die mentalen Tätigkeiten, die mit dieser Aufgabe in Gang gesetzt werden, im Widerspruch zu den das Erzählen konstituierenden mentalen Tätigkeiten stehen (Kap. 4).

An den von SchreiberInnen verwendeten sprachlichen Mitteln in konkreten Schreibresultaten können abschließend einige durch diesen Widerspruch generierte Effekte analytisch abgelesen werden (Kap. 5).

¹ Zur Erzählerwerbsforschung und ihrer didaktischen Verwertbarkeit vgl. Knapp (2001).

2 Erzählen

Das alltägliche Erzählen ist von Labov/Waletzky (1967 (1973)), den Pionieren der Erzählforschung, zum Gegenstand der Sprachwissenschaft gemacht worden. Eine der zentralen Beobachtungen der Autoren ist die einer Strukturidentität zwischen Erzählen und erzähltem Ereignis: Die Chronologie des Erzählens folge der Chronologie des Erzählten, was dem Erzählen, neben anderen Strukturierungsprinzipien, eine normalförmige Kontur aufprägte.

Der große Erfolg dieses Modells ist nicht nur seinem Pionierstatus zu verdanken, sondern ebenfalls der Tatsache, daß Labov/Waletzky damit auf eine Common-sense-Auffassung treffen. Denn die These der Isomorphie von Ereignis und Erzählen trifft sich mit alten Vorstellungen, etwa der einer „narrativen Tiefenstruktur“, verstanden als zugrundeliegender *plot* einer jeden Erzählgeschichte, die im Erzählvorgang je verschieden reproduziert werde.²

Jedoch macht eine Ereignisfolge noch keine Erzählung. Das chronologische Abschreiten von Ereignissen liegt ebenfalls dem Bericht, der Schilderung, der Beschreibung, der Chronik und anderen rekonstruktiven Diskursformen zugrunde.³

Um das Erzählen gegenüber anderen Diskursformen zu profilieren, werden in der didaktischen Literatur verschiedene Abgrenzungskriterien vorgeschlagen: Die Erzählung sei etwa durch ihre „Lebendigkeit“, durch „Subjektivität“, durch „Detailreichtum“ oder durch „Spannung“ ausgezeichnet.

Folgt man sprachwissenschaftlichen Befunden, so ist das, was das Erzählen von allen anderen rekonstruktiven Diskursformen unterscheidet, nicht etwa ‚Lebendigkeit‘ oder ‚Subjektivität‘, sondern zentral das Einnehmen einer Erzählperspektive.

Erzählperspektiven decken sich nicht mit den Perspektiven von Sprecher und Hörer im Hier-und-Jetzt. Sie sind als in einen vom Hier-und-Jetzt aus fernen Verweisraum versetzte Perspektiven zu charakterisieren. Schon Bühler schreibt:

„Man ist nach einem charakteristischen Erlebnisvorspiel oder unvermittelt und plötzlich hinversetzt in der Vorstellung an den geographischen Ort des Vorgestellten, man hat das Vorgestellte vor dem geistigen Auge von einem bestimmten Aufnahmestandpunkt aus, [...] an dem man selbst sich befindet in der Vorstellung.“ (Bühler 1934 (1982), 135)

Rehbein (1989) hat das Erzählen deshalb zu Recht als ein „origoverschiebendes“ Verfahren gekennzeichnet. Die Origo, der Nullpunkt des Hier-Ich-Jetzt-Koordinatensystems, das in jeder Sprechsituation aufgespannt wird, werde im Erzählen in einen Vorstellungsraum versetzt:

„Essentiell ist [...], ob die Origo im Hier und Jetzt der Sprechsituation bleibt, so daß die mentalen Dimensionen vom Hier und Jetzt der aktuellen Sprechsituation ausgehend entwickelt werden (*berichtende* Diskursformen) oder ob die *Origo* als Zentrum der sprachli-

² Chatman (1990) zufolge, der zwischen *story* und *discourse* unterscheidet, formuliert die Erzähltheorie „allgemeine Prinzipien des Narrativen und seiner Aktualisierung in verschiedenen Medien“ (zit. nach Nünning 1998, 131).

³ Zu nicht-erzählenden rekonstruktiven Diskursformen vgl. Rehbein (1989).

chen Tätigkeit *in die fiktive Vorstellung versetzt* wird (*erzählende Diskursformen*).“ (Rehbein 1989, 168)

Auf der Grundlage der Unterscheidung zwischen versetzter und nicht-versetzter Origo sieht Rehbein weiter zwei komplementäre mentale Tätigkeiten fundiert: Wissen und Vorstellen. Aus der Hier-und-Jetzt-Origo vollziehe sich „sprachliches Handeln und Interaktion unter der Zwecksetzung des Wissens“ (ebd., 166). Vergangene oder gegenwärtige Handlungsräume würden in einer „durch den Hörer *bewertbaren Form*“ (ebd.) dargestellt. Demgegenüber vollziehe sich „in der [durch die Origoverschiebung erreichten, U. B.] *fiktiven Vorstellung* der *Zusammenhang* der wiedergegebenen Sachverhalte [...]. Prozeduren der Vorstellungsverknüpfung wirken im Wiedergeben des Handlungsablaufs sozusagen *prozessual*.“ (Ebd., 168)

Die durch die Origo-Verschiebung erreichte prozessuale Wiedergabe der erzählten Ereignisse schließt einen intrinsischen, Motive und Absichten enthaltenden Figurenentwurf ebenso ein wie einen intrinsischen Handlungsentwurf, der die Makrostruktur des Erzählens wesentlich mitbestimmt.

Eine zentrale Aufgabe des Erzählers besteht demnach nicht einfach im chronologischen Abarbeiten der Wirklichkeit, sondern, wie Becker-Mrotzek (1989, 44) schreibt, „im Aufbau einer fiktiven Welt, wodurch die Hörer (zu ergänzen wäre der Sprecher) mental an den Ort des Geschehens versetzt werden“.

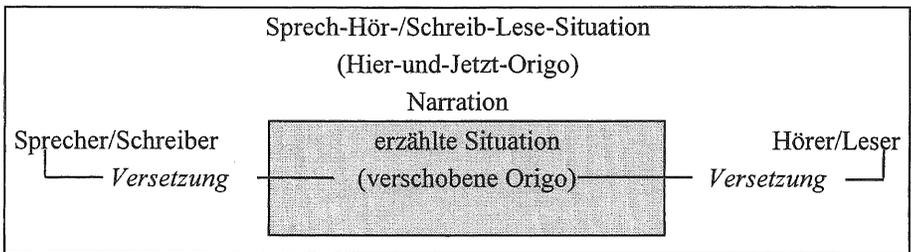


Abb. 1: Erzählen und Origowechsel

3 Das Präteritum als Erzähltempus par excellence

Erzählperspektiven, verstanden als Versetzungsanweisungen in einen Vorstellungsraum, sind nichts Abstraktes. Sie werden durch sprachliche Mittel erzeugt. Die im folgenden auszuarbeitende These ist, daß die erforderliche Versetzungsprozedur im schriftlichen Erzählen zentral durch das Präteritum gesteuert wird.

Die These, daß das Präteritum das Erzähltempus par excellence ist, ist alt. Sie wurde eindrucksvoll von Hamburger (1957 (⁴1994)) und weiterführend von Weinrich (1964) in die Diskussion eingebracht. Warum es aber gerade das Präteritum ist, das in schriftlichen Erzählungen steht, wurde von Hamburger und Weinrich lediglich texttheoretisch, d. h. weitgehend kontext- bzw. genreabhängig begründet.⁴

⁴ Konsequenter als Weinrich versucht Hamburger (1957 (⁴1994)), die Funktion des fiktio-

Auf der Grundlage der von Reichenbach (1947) initiierten und u. a. von Thieroff (1992) weiterentwickelten Tempustheorie läßt sich zeigen, daß die präteritale Tempusform selbst bereits alles enthält, was sie für das Erzählen einsatzbereit macht:

Für das Deutsche werden in der Regel sechs Tempusformen angenommen: Präsens (*spiele*), Perfekt (*habe gespielt*), Präteritum (*spielte*), Plusquamperfekt (*hatte gespielt*), Futur 1 (*werde spielen*) und Futur 2 (*werde gespielt haben*).⁵ In Schulgrammatiken werden diese Tempusformen auf einer dreigeteilten Zeitleiste abgetragen:

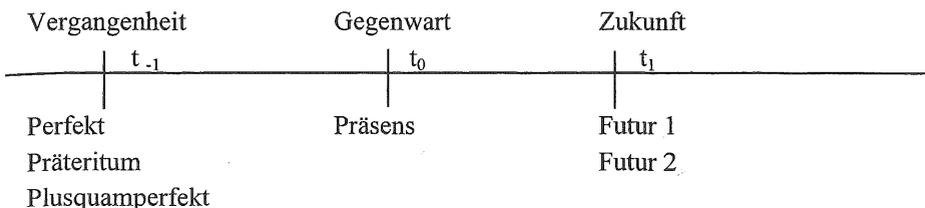


Abb. 2: Die Tempusformen auf einer herkömmlichen Zeitleiste

Diese Kategorisierung beruht auf der Annahme, die Tempusformen drückten eine Relation zwischen zwei Parametern aus: zwischen dem Sprechzeitpunkt und dem Zeitpunkt, zu dem das ausgedrückte Ereignis stattfindet (Ereigniszeit).

Die Schwierigkeiten, die sich ergeben, sind evident: So erhält man etwa drei Vergangenheitstempora und zwei Zukunftstempora, die unter der Maßgabe einer zweifach parametrisierten Zeitrelation nicht weiter differenziert werden können.⁶

U. a. auf dem Hintergrund dieser Beobachtungen fügt Reichenbach (1947) der Sprechzeit und der Ereigniszeit einen dritten Parameter hinzu: die Betrachtzeit. Die Betrachtzeit erfaßt denjenigen Zeitpunkt, von dem aus ein Ereignis dargestellt wird.⁷ Eine Bedeutungsanalyse der Tempusformen rekonstruiert, in welcher Relation die drei Parameter (Sprechzeit, Ereigniszeit, Betrachtzeit) zueinander stehen.

Die Analyse der folgenden Beispiele, in denen das Ereignis einmal im Futur 1 und einmal im Futur 2 ausgedrückt ist, soll verdeutlichen, worum es geht:

- (a) Peter: „Morgen, wenn ich aus dem Fenster sehe, **wird es geschneit haben**.“
 (b) Peter: „Morgen, wenn ich aus dem Fenster sehe, **wird es schneien**.“

nenalen Präteritums, dem sie „Zeit“ als Bedeutungskomponente abspricht, sprachtheoretisch zu fundieren, wobei sie den Begriff der Origo ins Spiel bringt. Hamburger bleibt jedoch hinter ihrem Programm zurück, weil sie ihre Tempussemantik nur für „Romanaussagen“ qualifiziert, für „Wirklichkeitsaussagen“ aber bei den herkömmlichen Bestimmungen bleibt.

⁵ Diese Annahme wird in der Literatur nicht durchgängig geteilt (vgl. Thieroff 1992).

⁶ Die Situation verschärft sich, wenn neben den Indikativ- die Konjunktivformen einbezogen werden, in denen die zeitlichen Relationen neutralisiert sind. Zu einer Neubestimmung der Tempusformen im Indikativ und Konjunktiv vgl. Bredel/Lohnstein (2000).

⁷ Reichenbach nennt diesen dritten Parameter „Referenzzeit“, die bei ihm nicht sonderlich klar konturiert ist. Wenn ich im folgenden vom Betrachtzeitpunkt spreche, lehne ich mich terminologisch an Eisenberg (1999) an, konzeptionell an Thieroff (1992).

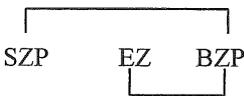
Zur Sprechzeit oder zum Sprechzeitpunkt (SZP) äußert Peter den in Frage stehenden Satz. Die Ereigniszeit (EZ) ist das Zeitintervall, in dem es schneit. Der Betrachtzeitpunkt (BZP) ist der Zeitpunkt, zu dem Peter aus dem Fenster schaut.

Sowohl in (a) als auch in (b) ist der BZP dem SZP nachgeordnet. Peter sagt, daß er aus dem Fenster schaut, erst danach tut er es. Diese Relation etabliert die in der Zeitleiste abgetragene „Zukunftsbedeutung“ von Futur 1 und Futur 2.

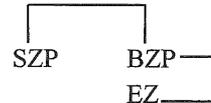
Wenn Peter aus dem Fenster schaut, sieht er in beiden Fällen jedoch Verschiedenes. Im Fall (a) sieht er eine verschneite Landschaft. In Fall (b) sieht er, wie es schneit.

Das Futur 2 verbalisiert demnach Vorzeitigkeit zwischen BZP und EZ; das Schneien (EZ) geht dem Schauen (BZP) voran; das Futur 1 verbalisiert Simultaneität zwischen BZP und EZ; das Schneien (EZ) fällt mit dem Schauen (BZP) zusammen:⁸

Futur 2



Futur 1



Plusquamperfekt und Präteritum sind spiegelbildlich zum Futur organisiert; das Verhältnis zwischen EZ und BZP bleibt stabil; SZP und BZP tauschen die Plätze:

(c) Peter: „Gestern, als ich aus dem Fenster schaute, **hatte es geschneit**.“

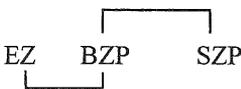
(d) Peter: „Gestern, als ich aus dem Fenster schaute, **schneite es**.“

Sowohl in (c) als auch in (d) ist der BZP gegenüber dem SZP vorzeitig. Als Peter sagt, daß er aus dem Fenster schaut, hat er es bereits getan. Diese Relation entspricht der „Vergangenheitsbedeutung“ von Präteritum und Plusquamperfekt.

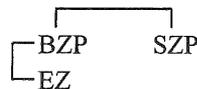
Wenn Peter aus dem Fenster schaut, sieht er in beiden Fällen jedoch Verschiedenes: Im Fall (a) sieht er – wie beim Futur 2 – eine verschneite Landschaft. In Fall (b) sieht er – wie beim Futur 1 –, wie es schneit.

Das Plusquamperfekt verbalisiert demnach Vorzeitigkeit zwischen BZP und EZ; das Schneien (EZ) geht dem Schauen (BZP) voran; das Präteritum verbalisiert Simultaneität zwischen BZP und EZ.

Plusquamperfekt



Präteritum



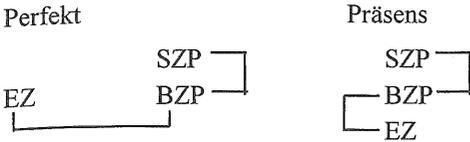
Bei einer Gruppierung von Perfekt und Präsens erhalten wir erneut ein vergleichbares Bild:

(e) Peter: „Jetzt, wo ich aus dem Fenster sehe, **hat es geschneit**.“

(f) Peter: „Jetzt, wo ich aus dem Fenster sehe, **schneit es**.“

⁸ In den folgenden Abbildungen repräsentiert die Vertikale Simultaneität, die Horizontale die Vor-/Nachzeitigkeit.

In (e) und (f) sind SZP und BZP simultan: Peter sagt, daß er aus dem Fenster schaut, während er es tut. Wiederum ist die Relation zwischen EZ und BZP nach dem Muster von Vor-/Gleichzeitigkeit organisiert: Im Perfekt geht das Schneiden dem Schauen voran; von hier aus erhält das Perfekt seine „Vergangenheitsbedeutung“; im Präsens sind Schneiden und Schauen simultan. Damit erhält das Präsens seine vollsimultane Bedeutung, die es zum einzigen „Gegenwartstempus“ macht.



Was macht das Präteritum für Erzählungen geeignet? Wie gezeigt wurde, ist in die Bedeutung der Tempusformen neben den Parametern Sprechzeitpunkt und Ereigniszeit strukturell ein dritter Parameter eingezogen: der Betrachtzeitpunkt. Während mit dem Sprechzeitpunkt die primäre Hier-und-Jetzt-Perspektive des Sprechers angesprochen ist, wird mit der Betrachtzeit eine sekundäre Perspektive etabliert, die der Sprecher einnimmt, um von dort aus die Ereignisse darzustellen. Im Präteritum ist diese sekundäre Perspektive, der Betrachtzeitpunkt, den Thieroff (1992, 87) mit einigem Recht „sekundäre Sprechzeit“ nennt, vom Sprechzeitpunkt, der primären Origo, separiert. Sie ist *fern* von der Hier-und-Jetzt-Perspektive.⁹

Die Verwendung des Präteritums im Erzählen erweist sich in dieser Herleitung als deiktisches Verfahren der Verschiebung der Origo des Sprechers und damit des Hörers in einen dem Hier-und-Jetzt fernen Verweisraum.¹⁰ Bühler (1934 (1982)) spricht für das Erzählen zu Recht von der *Deixis am Phantasma* und meint genau dies: daß das Zeigfeld mittels der mit dem Präteritum vollzogenen deiktischen Prozedur im fernen Vorstellungsraum verankert wird. Alle weiteren deiktischen Mittel (etwa lokale oder temporale Adverbien wie *da, dort, gestern, jetzt, morgen ...*) werden in der Erzählung von dieser Origo aus organisiert.¹¹

Bevor auf diesem theoretischen Hintergrund das Erzählen von Bildergeschichten analysiert wird, soll eine wesentliche Differenz zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen skizziert werden. Wie bereits ausgeführt, ist das schriftliche Erzählen für die Tempusformen der Präteritumgruppe (Präteritum, Plusquamperfekt) anfälli-

⁹ In einem weiteren Schritt wäre die Kategorie ‚Zeit‘ als Bestimmungskriterium für die hier noch zeitlich bestimmten Parameter ‚Sprechzeitpunkt‘ und ‚Betrachtzeitpunkt‘ aufzugeben: Wir erhielten, ähnlich wie Thieroff (1992), der diesen Weg nicht ganz zu Ende geht, als relevante Parameter der präteritalen Tempusformen eine primäre und eine sekundäre Origo; diese sekundäre Origo wäre *zeitlich* fern von der primären Origo oder *fiktional* fern (vgl. Hamburger 1957 (⁴1994)); siehe zu dieser Überlegung auch Bredel/Lohnstein (2000).

¹⁰ Zum Präteritum als Mittel der Verweisraumselektion vgl. auch Redder (1999, 319).

¹¹ Vgl. hierzu auch Hamburger (1957 (⁴1994)).

ger als das mündliche. Mündliches und schriftliches Erzählen unterscheiden sich dadurch, daß im mündlichen Erzählen Sprech-/Hörzeit simultan sind, im schriftlichen Erzählen aber gerade nicht. Ehlich, 1994, hat die spezifisch schriftliche Situation als „zerdehnte Sprechsituation“ gekennzeichnet: Schreiben und Lesen werden nicht simultan, sondern nacheinander, eben zerdehnt vollzogen.

Während es also im mündlichen Erzählen eine situationsbedingte Übereinstimmung der Perspektiven von Sprecher und Hörer gibt, fällt diese Übereinstimmung beim Schreiben weg. Soll aber eine dem Schreiber und dem Leser gemeinsame Perspektive errichtet werden, so muß der Schreiber auf eine Form zurückgreifen, mit der er eine dritte Perspektive etabliert, die Leser und Schreiber gleichermaßen übernehmen können. Damit ist die Leistung des Präteritums angesprochen.

Der mündliche Erzähler hat die Möglichkeit, das Hier-und-Jetzt als gemeinsame Perspektive zu nutzen. Er tut dies, wenn er das szenische Präsens verwendet, das im mündlichen, nicht im schriftlichen Erzählen seine eigentliche Domäne hat.

Der Unterschied zwischen dem narrativen Präteritum, das eine Versetzung in den fernen Vorstellungsraum auslöst, und dem szenischen Präsens, das den fernen Vorstellungsraum in die nahe Gegenwart projiziert, kann mit Bühler (1934 (1982), 134) folgendermaßen charakterisiert werden: Im Fall des narrativen Präteritums gilt: Mohammed geht zum Berg. Im Fall des szenischen Präsens gilt: Der Berg kommt zu Mohammed, wobei Mohammed Sprecher/Schreiber bzw. Hörer/Leser vertritt, der Berg den Vorstellungsraum.

4 Das Handlungsschema „Eine Bildergeschichte erzählen“

Das Erzählen von Bildergeschichten und die didaktisch-methodischen Konzeptionen, die das Erzählen von Bildergeschichten initiieren und optimieren sollen, werden meist unter dem Aspekt des präsentierten Bildmaterials und den darauf bezogenen Schreibprodukten in den Blick genommen. Selbst in Böth (1995), dessen Konzept einer „prozeßorientierten Aufsatzdidaktik“ aus einer strikt produktorientierten Sichtweise herauszuführen verspricht, sind bei der Darstellung der Schreibaufgabe „Eine Bildergeschichte erzählen“ kaum weiterführende Einsichten in bezug auf die Handlungsqualitäten des Planungs- und Schreibprozesses zu entnehmen. Böth konstatiert, das Übersetzen des Bildmaterials in Erzählungen ziele darauf ab, „die Ordnungen des Beschreibens zu Ordnungen des Erzählens werden zu lassen, wobei das Erzählen auf Deutungsstrukturen des schreibenden Subjekts in besonderem Maße angewiesen ist“ (Böth 1995, 104). Zu den Modalitäten dieses Transformationsprozesses heißt es weiter: „Das schreibende Subjekt formt mit den Mitteln erzählender Kommunikation die Informationen um“ (ebd.). Wie das erzählende Subjekt das bewerkstelligt, d. h. wie der Schreiber zum „erzählenden Subjekt“ wird, wird damit jedoch nicht geklärt, sondern, daß dies so sei (oder zu sein habe), vorausgesetzt.¹² Damit verfolgt Böth zumindest an dieser Stelle sein prozessuales Pro-

¹² Zwar weist Böth (1995, 102) darauf hin, daß es „Aufgabe des Unterrichts [ist], die verborgenen Lücken sprachlich zu füllen, von Gefühlen, Voraussetzungen und vorangegan-

gramm nicht konsequent, dessen „methodischer Zielpunkt“ es ist, „de[n] Schreibvorgang selbst, seine Prozessualität [...] als Methode zur Bewältigung der Sprachhandlung in den Blick [zu nehmen]“ (1995, 28 f.).

Zur prozessualen Analyse der Aufgabe „Eine Bildergeschichte erzählen“ sollen im folgenden die Handlungen rekonstruiert werden, die von der Präsentation des Materials zum fertigen Text führen. Der analytische Schwerpunkt wird dabei auf die mentalen Tätigkeiten gelegt, die durch die Schreibaufgabe aktiviert werden.¹³

Die Durchführung der Aufgabe „Eine Bildergeschichte erzählen“ kann grob erfaßt werden als eine Aufeinanderfolge von drei Handlungsschritten: 1. Konfrontation mit dem Material, 2. Textplanung, 3. Textproduktion. Der Gesamtverlauf wird hier als „Handlungsschema“ charakterisiert; ich spreche also vom „Handlungsschema ‚Eine Bildergeschichte erzählen‘“. ¹⁴

(a) Konfrontation mit dem Bildmaterial

Im ersten Schritt des Handlungsschemas werden die künftig Schreibenden mit dem visuellen Material konfrontiert. Durch die Spezifik der Präsentation befindet sich der künftig Schreibende in der Rolle des Wahrnehmungssubjekts.

Zu Recht schreibt Kochheim (1981), Bildergeschichten seien ein Genre, das auf ein blitzartiges Erfassen signifikanter Konstellationen setzt. Das semiotische Material der Bildergeschichte sind skizzenhafte, stilisierte, von Uneindeutigkeiten bereinigte, schnell wiedererkennbare Abstraktionen einer spezifischen Konfiguration. Die Darstellungsmittel sind ein unmittelbarer Reflex auf die intendierte Rezeptionshaltung; denn bei der Rekodierung einer Bildergeschichte soll die Pointe mit einem Schlag erfaßt werden. Gerade darin besteht Kochheim zufolge ihr besonderer ästhetischer Reiz. Erwartung und Erwartungsbruch (gewissermaßen „Protostationen“ des Narrativen) werden beim Rezipienten simultan aufgerufen, was zu einer Erfahrungsbeschleunigung führt, die sich in einem „flüchtigen Lächeln“ (ebd., 323) entlädt.

Notwendig für das blitzartige Erfassen der in der Bildergeschichte dargestellten Pointe ist eine Enthaltung des Rezipienten bezüglich einer Identifikation mit den Figuren; die Bildergeschichte ist auf Identifikationsverweigerung ihres Lesers geradezu angewiesen. Zur Rezeption der Bildergeschichte gehört der dem Gegenstand veräußerlichte *Betrachter*. Durch eine verzögerte, identifizierende, in den dargestellten

genen Situationen zu erzählen, die das Dargestellte erst ermöglichen“. Wie und ob die Bildergeschichte aber eine solche Reflexion in Gang setzt, wird nicht rekonstruiert.

¹³ Die Rekonstruktion der involvierten mentalen Prozesse beim Schreiben ist nicht gleichzusetzen mit der „Schreibhaltung“ (Gössmann 1976; Böth 1995). Während die „Schreibhaltung“ Aussagen über „das interessegeleitete Wollen als auch die affektiv-kognitive Haltung gegenüber der Schreibaufgabe“ macht (Böth 1995, 112), geht es bei den mentalen Prozessen um Wissensqualitäten und Verarbeitungsprozesse bei der Aufgabenlösung.

¹⁴ Aus der Perspektive der Schreibforschung ist diese Aufteilung zu grob. Rekonstruiert werden hier lediglich die für die vorliegende Fragestellung relevanten mentalen Prozesse bei der Rezeption und Strukturierung des Erzählmaterials. Zu weiteren Teilaktivitäten und deren Interaktion bei der Textproduktion vgl. Molitor-Lübbert (1989) sowie unter ontogenetischer Perspektive Feilke/Augst (1989).

Konfliktstoff involvierte Rezeption verliert eine Bildergeschichte – ähnlich wie ein nachträglich dekomponierter Witz – die Pointe.

(b) Textplanung – Vom Betrachter zum Beobachter

In der Textplanungsphase beginnt die eigentliche Übersetzungsarbeit. Die Schreibenden sollen die in signifikanten Einzelstationen gefrorene, visuell präsentierte Handlungsfolge verbal verflüssigen. Erforderlich für eine Umsetzung des (nur flüchtig rezipierten) *plots* in eine verbale Geschichte ist eine Reorientierung auf die Vorlage. Entsprechende didaktische Handreichungen geben Hinweise wie die folgenden: „Betrachte die Bilder ganz genau und übersieh keine Einzelheit. Jede Einzelheit bedeutet etwas.“ (König 1957, 61). Bei Beck/Hofen (1993, 227) heißt es: „Wir betrachten die Bilder genau.“ Und Gerth (1972, 12) spricht davon, daß „genaues Betrachten und Herausfinden von Details, die wesentlich sind zum Verständnis der komplexen Situation“, zu den wichtigsten Voraussetzungen für das Verfassen einer gelungenen Bildererzählung gehörten.

Mit dieser didaktisch-methodischen Intervention wird die zuvor beschleunigte Wahrnehmung der Rezipienten verlangsamt. Statt auf die geschwinde Erfassung der Gesamtfolge sollen sich die SchülerInnen nun auf die Einzelbilder konzentrieren und das nachholen, was sie (aufgrund der Besonderheit des Mediums Bildergeschichte) zuvor versäumt hatten. Die im ersten Augenblick der Betrachtung (d. h. bei der ersten Konfrontation mit dem Material) noch erfaßte Totalität des *plots* wird in der Textplanungsphase durch eine Fragmentierung in Einzelelemente zerlegt.¹⁵

Zur Bewältigung des zweiten Schritts im Handlungsschema werden die SchülerInnen, zuvor Betrachter eines narrativen Protoplots, zu Beobachtern vereinzelter Elemente, deren innerer Zusammenhang eben durch die Tätigkeit des „genauen Beobachtens“ partiell aufgelöst wird. Damit verschärft sich die bereits mit dem ersten Schritt in Gang gesetzte Rezeptionshaltung: Denn zur Lösung der Aufgabe, Details genau zu beobachten, bleiben die Schreibenden auf die Rolle des wahrnehmenden Subjekts fixiert, das dem Gegenstand erneut notwendig äußerlich bleibt.

(c) Textproduktion

Bei der Textproduktion (der neuerlichen Defragmentierung), dem dritten Schritt im Handlungsschema, bleiben die Schreibenden auf einen engen Bezug zum Bildmaterial angewiesen. Die Schreibstrategie von Kindern, die eine Bildergeschichte schreiben, ist – das läßt sich empirisch beobachten – ein dauernder Rückgriff auf die Bildvorlage; dieser Rückgriff dient ihnen als notwendiger Prüfmechanismus dafür, ob sie alle wesentlichen Details erfaßt und in ihren Text integriert haben.

Die Tätigkeit bei der Textproduktion ist demnach – anders als in allen anderen Erzählsituationen – gekennzeichnet durch einen durchgängigen Text-Bild-Vergleich unter der Bedingung der Simultaneität von Schreiben, Wahrnehmungstätigkeit und

¹⁵ Die Zerlegung in Einzelelemente ist dem Erklären eines Witzes vergleichbar. Die Bildergeschichte verliert ihre Pointe. Dies ist m. E. der Grund dafür, daß viele SchülerInnen das Erzählen von Bildergeschichten „langweilig“ oder „doof“ finden. Unter der angeblich durch die Bildergeschichte ausgelösten Einschränkung ihrer Kreativität (Fritzsche 1994; Bitter Bättig 1999) leiden sie meiner Erfahrung nach erheblich weniger.

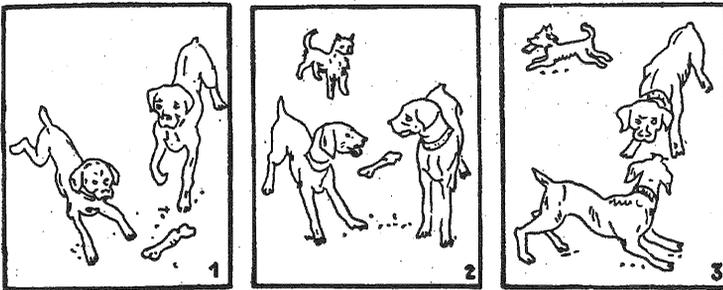
Präsenz des Wahrnehmungsobjekts. Auch in der dritten Phase bleiben die Schreibenden dem zu erzählenden Gegenstand als Wahrnehmungssubjekte äußerlich.¹⁶

Das Handlungsschema „Eine Bildergeschichte erzählen“ stellt eine paradoxe Anforderung an die Schreibenden: Während das erwünschte Schreibresultat von ihnen verlangt, sich zum Erzählsujet zu machen, also den Sprung vom Wahrnehmungsraum in den Vorstellungsraum zu vollziehen, zwingt sie die Aufgabenstellung in die Rolle des Wahrnehmungssubjekts.

Im folgenden wird zu zeigen sein, wie aus dieser Schreibaufgabe systematische Defekte resultieren; Defekte, die zeigen, daß die SchülerInnen die Bilderfolge nicht als intrinsische Handlungsfolge, sondern als extrinsische Wahrnehmungsobjekte erfassen; Defekte, die an der sprachlichen Oberfläche ablesbar sind.

5 Schreibresultate

Die beiden folgenden Beispiele stammen aus Beck/Hofen (1993, 225 f.).



Text (1)

Die Hunde

Da sind zwei Hunde.

Die wollen einander den Knochen (nehmen).

Da kommt der kleine Hund und holt den Knochen.

Die großen Hunde suchen den Knochen.

Dieter, 8 Jahre

¹⁶ Zu den didaktischen Handreichungen, die den SchülerInnen beim Verfassen einer Bildergeschichte gegeben werden, vgl. Kap. 6.

Text (2)

Die drei Hunde

Die zwei Hunde haben einen Knochen gefunden.

Dort sitzt ein kleiner Hund.

Er sieht den Knochen.

Die großen Hunde gehen fort.

Da ist der kleine Hund hingegangen und hat den Knochen geholt und ist weggelaufen.

Da sind die zwei Hunde gekommen und haben ihn nicht mehr gefunden.

Karola, 7 Jahre

Die beiden Texte sind bei Beck/Hofen nicht als Negativbeispiele eingebracht, sondern als gelungene Bewältigungen der gestellten Aufgabe. Der Text des achtjährigen Dieter bleibe „streng ‚sachlich‘“ (Beck/Hofen 1993, 227), Karola „baut bereits aus und gestaltet eine zusammenhängende Geschichte, wenn auch deren Kern nicht erfaßt wird“ (ebd.). Die Autoren identifizieren diese Texte unter anderem deshalb als gelungen, weil sie das Erzählen von Ereignissen im chronologischen Abschreiten der Wirklichkeit fundieren.

Mit dem Handlungsschema „Eine Bildergeschichte erzählen“, das die mentalen Tätigkeiten beim Verfassen einer Bildergeschichte rekonstruiert, steht ein analytisches Instrumentarium zur Verfügung, mit dem gezeigt werden kann, daß und warum weder Dieter noch Karola eine Geschichte erzählen:

Als Makrostruktur einer Erzählung sind eine Einführung in das relevante Figurenensemble, die genügend Wissen auf den Hörer/Leser überträgt, die Darstellung einer Handlungskomplikation, die sich aus der Anfangskonstellation ergibt, und die Wiedergabe des Resultats sowie eine Bewertung des Ereignisses zu erwarten.¹⁷ Diese narrativen Stationen sind nicht normative Erwartungen an eine Erzählung, sondern reflektieren deren Zweck: den Hörer/Leser in ein Erlebnis zu involvieren, um mit diesem gemeinsam eine Bewertung auszuarbeiten.¹⁸

Dieter aber tut etwas anderes, durchaus Erwartbares: Er erzählt keine Geschichte. Er beschreibt drei Bilder, die vor ihm liegen.¹⁹ Die Makrostruktur seines Textes reflektiert weder eine zugrundeliegende Handlungsfolge noch eine intrinsische Darstellung der Ereignisse. Sie reflektiert die Abfolge seiner Beobachtungstätigkeit, an der er sich bei der Strukturierung seines Textes orientiert: Schreibend verarbeitet Dieter eine Bildfolge – nicht eine Handlungsfolge.

¹⁷ Vgl. hierzu z. B. Rehbein (1980), Flader/Giesecke (1980).

¹⁸ Zur gemeinsamen Bewertungstätigkeit von Sprecher und Hörer in mündlichen Erzählungen vgl. Ehlich (1983).

¹⁹ Daß diese Beschreibung nicht einmal den Anforderungen an das Beschreiben genügt, durch das der Hörer/Leser in die Lage versetzt wird, sich in bezug auf den beschriebenen Gegenstand zu orientieren, wäre gesondert zu untersuchen (vgl. zum sprachlichen Handlungsmuster Beschreiben weiter Rehbein 1984).

Die Orientierung an der Wahrnehmungstätigkeit setzt sich in die mikrostrukturellen Verfahren des Textes durch: Dieter beginnt mit einer deiktischen Prozedur. Er verwendet den Ausdruck *da*, mit dem er eine Relation zwischen sich als Betrachter und den Bildobjekten setzt, die er zum Zeitpunkt des Schreibens betrachtet. Im Sinne einer handlungsbegleitenden Geste, verbalisiert durch *da*, zeigt Dieter auf Objekte und ihre Position im Wahrnehmungsraum. Ich spreche in diesem Zusammenhang vom „Lokalisierungs-*da*“²⁰, mit dem eine *demonstratio ad oculos* vollzogen wird; jene Prozedur, mit der Schreiber auf Objekte im Hier-und-Jetzt fokussieren. Dem steht das erzählspezifische „narrative“ *da* (z. B. *da kam plötzlich*) gegenüber, das auf zeitlich-lineare Aspekte des Vorstellungsraums bezogen ist.²¹ Mit dem narrativen *da* vollziehen Schreiber die *Deixis am Phantasma*, jene Prozedur, mit der auf absente, im Vorstellungsraum etablierte Objekte verwiesen wird.

Auch bei der zweiten *da*-Verwendung in Dieters Text (Segment 3) handelt es sich um das Lokalisierungs-*da*, mit dem er den Fokus auf ein neues Objekt (den kleinen Hund) im sukzessiv abzuarbeitenden Wahrnehmungsraum einstellt.

Die Nicht-Verwendung des Präteritums und damit das Ausbleiben des für das Erzählen konstitutiven Sprungs in den Vorstellungsraum erweist sich in Dieters Text als funktional: Dieter benutzt das Präsens, das Tempus also, mit dem die Simultaneität von Sprechen bzw. Schreiben, Betrachten und Sachverhaltspräsenz zum Ausdruck gebracht wird; eben diese Vollsimeantaneität ist für das Handlungsschema „Eine Bildergeschichte erzählen“ und mithin für Dieters aktuelle Schreibhandlung charakteristisch.

Ohne eine kritische Analyse des Handlungsschemas und der mit ihm verknüpften mentalen Tätigkeiten könnte und müsste man sagen: Dieter hat die Aufgabe (eine Bildergeschichte *erzählen*) verfehlt. Bezieht man die Spezifik des Handlungsschemas ein, versteht man, warum Dieter gescheitert ist. Sein Text reflektiert paradigmatisch die mit dem Handlungsschema in Gang gesetzten mentalen Prozesse:

1. Die Makrostruktur seines Textes folgt der Abfolge von Beobachtungseinheiten.
2. Mit dem „Lokalisierungs-*da*“ verankert er sich als Wahrnehmungssubjekt, die Gegenstände seines sprachlichen Handelns als Wahrnehmungsobjekte.
3. Der Gebrauch des Präsens schließlich reflektiert die durch das Handlungsschema induzierte Simultaneität zwischen Schreiben, Beobachten und beobachtetem Sachverhalt.

Angenommen, Dieter verfügt zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Textes noch nicht über die Fähigkeit, schriftlich zu erzählen. Er wird sie unter Einsatz der Bildergeschichte weder erwerben noch ausbauen können.

²⁰ Ehrich (1983, zit. nach Redder 1990) verwendet den Ausdruck „Lokalisierungs-*da*“ für *da*-Gebräuche wie in *Ist Hans da?*, mit dem der Sprecher eine Zuordnung zwischen einem Objekt und seiner Position im Raum vornimmt.

²¹ Zu einer analytischen Rekonstruktion des Ausdrucks *da*, mit dem lokaldeiktische, temporaldeiktische und kausale operative Prozeduren vollzogen werden, vgl. Redder (1990).

Was Dieter fehlt, ist die Entdeckung der Fiktion. Was Dieter braucht, ist also gerade kontrafaktisch zur Bildergeschichte ein Erzählgegenstand, der außerhalb unmittelbarer Verfügbarkeiten liegt. Denn die Aufgabe, die er künftig bewältigen muß, ist die Errichtung einer Distanz zwischen seinem aktuellen Hier-und-Jetzt und den Ereignissen, von denen er erst dann erzählen kann.

Text 2 zeigt eindrucksvoll, wie ein Kind, das bereits narrative Kompetenzen erworben hat, durch die Bildergeschichte vom Erzählen abgehalten wird.

Der Text der siebenjährigen Karola ist zweigeteilt. In den Segmenten 1 bis 4 folgt sie – wie Dieter – dem Handlungsschema „Eine Bildergeschichte erzählen“, indem sie sich als Wahrnehmungssubjekt verankert und die bildlich dargestellten Objekte als Wahrnehmungsobjekte auszeichnet: Statt einer Einführung in das relevante Figurenensemble beginnt Karola im ersten Segment (*Die zwei Hunde haben einen Knochen gefunden*) mit der Darstellung der Handlungskomplikation.

Mit der für das Erzählen untypischen definiten Aktanteneinführung (*Die zwei Hunde*) wird die erste sprachliche Prozedur vollzogen, die den mit dem Handlungsschema verknüpften mentalen Tätigkeiten entspricht. Karola etabliert sich als auf Objekte des Wahrnehmungsraums zeigendes Wahrnehmungssubjekt.

Im zweiten Segment (*Dort sitzt ein kleiner Hund*) stellt sie ein neues Objekt in den Aufmerksamkeitsfokus; das Lokalisierungs-*dort* markiert Ferne vom primären Wahrnehmungsobjekt. Damit gelingt Karola eine hierarchische Strukturierung des Wahrnehmungsraums, in dem sie ausgezeichnete und weniger ausgezeichnete Objekte unterscheidet. Sie bleibt dabei jedoch an der *demonstratio ad oculos* orientiert. Mit den Segmenten 3 (*Er sieht den Knochen*) und 4 (*Die großen Hunde gehen fort*) schließt Karola ihre beschreibenden Handlungen ab. Bis hier folgt sie – wie Dieter – weder der Ereignisfolge noch einer intrinsisch motivierten Handlungsstruktur, sondern ihrer Wahrnehmungstätigkeit.

Nicht zufällig benutzt Karola in den Segmenten 2 bis 4 das Präsens, mit dem die Simultaneität zwischen Schreibzeit, Betrachtzeit und Präsenz des betrachteten Objekts zum Ausdruck gebracht wird.

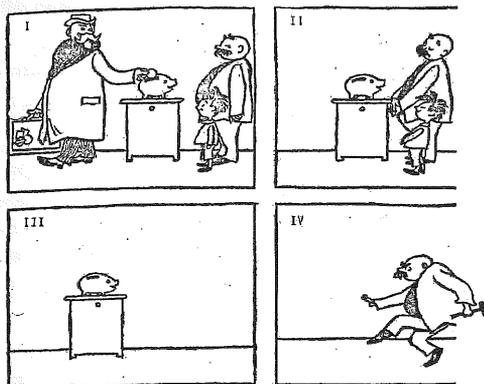
Die Schreiberin ändert ihre Strategie in Segment 5 (*Da ist der kleine Hund hingegangen und hat den Knochen geholt und ist weggelaufen*, 6 *Da sind die zwei Hunde gekommen und haben ihn nicht mehr gefunden*). Sie wechselt zum Perfekt: eine Form, mit der sie einerseits die Simultaneität zwischen Betrachtzeit und Sprechzeit beibehält, was ihrer Wahrnehmungstätigkeit entspricht, die aber andererseits die Ereigniszeit in einen fernen Vorstellungsraum verlegt. Der Wechsel zum Erzählen ist zumindest partiell (und gegen das Handlungsschema) vollzogen.²²

Eindrucksvoll ist insbesondere der Gebrauch des Ausdrucks *da*. Denn dort, wo Karola in den narrativen Modus des Vorstellens wechselt, verändert sich auch der Gebrauch ihrer deiktischen Mittel: Sie wechselt vom Lokalisierungs-*dort* (Segment 2)

²² Eventuell könnte Segment 3 *Er sieht den Knochen* als Aufbauelement interpretiert werden, das auf die Handlungskomplikation orientiert. Der Übergang zur Narration würde dann bereits hier beginnen.

zum narrativen *da* (Segmente 5 und 6), mit dem sie auf temporale Bezüge im Vorstellungsraum (*Deixis am Phantasma*) orientiert.

Die letzte Verbalisierung einer Bildergeschichte, die hier analysiert werden soll, stammt von der 12-jährigen Hauptschülerin Emma. Folgende Bildfolge liegt dem Text zugrunde:



Das Sparschwein

Zuerst kommt der Mann, der Geld in das Sparschwein steckt.

Der Vater und sein Sohn sind dabei.

Als der Mann weggegangen ist, bleiben der Vater und der Sohn eine Weile stehen.

Als sie auch weggegangen sind, steht das Sparschwein allein.

Der Sohn freute sich sehr.

Er ist runtergegangen und spielt mit den Kindern.

Der Vater guckt, ob keiner im Haus ist.

Dann geht er in den Keller und nimmt einen Hammer und geht wieder nach oben.

Er schleicht sich ins Kinderzimmer und sieht das Sparschwein vor sich.

Er schlägt das Sparschwein kaputt und nimmt die fünf Mark und geht.

aus: Fliegner, Kindertexte, Emma, 6. Klasse, Hauptschule

Emma orientiert sich, wie bereits Dieter und Karola, beim Verfassen ihres Textes – dem Handlungsschema folgend – an ihrer Wahrnehmungstätigkeit. Die Abfolge der Texteinheiten bezieht sich auf die Abfolge der Bildwahrnehmung.

Mit dem deiktischen Ausdruck *zuerst* in Segment 1 orientiert Emma auf den Beginn ihrer Wahrnehmungstätigkeit, nicht auf den Beginn der dargestellten Handlung. Im Gegensatz zu Dieter und Karola konzeptualisiert Emma ihre Wahrnehmung jedoch nicht räumlich (etwa mit *da* und *dort*), sondern zeitlich-linear, also im Muster von *zuerst*, *dann*: Den SchülerInnen wurde das Bildmaterial in ungeordneter Reihenfolge präsentiert. Emma hatte also die Aufgabe, die Bilder in eine chronologische Abfolgebeziehung zu bringen, was sich als zeitlich-lineare Konzeptionalisierung ihrer Wahrnehmungstätigkeit durchschlägt.

Wie Dieter und Karola benutzt auch Emma nahezu durchgängig das Präsens, das auf die Simultaneität von Schreiben und Wahrnehmen verweist. Nur an einer Stelle wechselt sie ins Präteritum. In Segment 5 schreibt sie: *Der Sohn freute sich sehr*. Dieser Tempuswechsel erweist sich als systematisch; denn Emma erreicht hier eine Position in ihrem Text, in der sie die Innensicht eines der Protagonisten darstellt, deren Ausarbeitung ihr durch einen Wechsel von der extrinsischen *demonstratio ad oculos* zur intrinsischen *Deixis am Phantasma* möglich wird.

Die umfangreiche Studie zum Erzählerwerb von Boueke et al. (1995) arbeitet mit Bildergeschichten. Einer Kritik an der Erzählvorlage vorausgreifend schreiben sie,

„daß die Bilder zwar inhaltliche Aspekte der zu erzählenden Geschichte vorgeben, daß die Herstellung eines Zusammenhangs aber ein konstruktiver Akt des Betrachters ist. Die Bilder haben [...] keinen Einfluß darauf, wie dieser z. B. die Einführung der Aktanten oder die Herstellung von Referenzidentität regelt, welchen Gebrauch er von Konnektoren macht, und vor allem nicht darauf, wie er die dargestellten Ereignisse strukturell einbettet: Eine Struktur wird in den Bildergeschichten nirgendwo ‚sichtbar‘, sondern muß vom Erzähler ‚inferiert‘ werden.“ (120 f.)

Gerade die These, daß die Bildergeschichte als Vorlage für das Erzählen keinen Einfluß auf die sprachlichen Mittel hat, die die Schreibenden/Sprechenden bei der Umsetzung der Aufgabe verwenden, wurde hier bestritten. Argumentiert wurde, daß das Handlungsschema „Eine Bildergeschichte erzählen“ Spuren im Text hinterläßt, an denen abgelesen werden kann, wie die Schreibenden ihr Wissen prozessieren.

Lokalisiert wurden, neben der an der Wahrnehmungstätigkeit orientierten Makrostruktur der Texte, insbesondere zwei durch ihre deiktische Qualität verwandte mikrostrukturelle Verfahren: (1) Ausdrücke wie *da*, *dort*, *dann* etc. werden in Bildererzählungen wahrnehmungsverankernd (*demonstratio ad oculos*) und nicht narrationstypisch (*Deixis am Phantasma*) benutzt; (2) Das narrationstypische Präteritum, mit dem der Sprecher/Schreiber seine Origo und die des Hörers/Lesers im Vorstellungsräum verankert (*Deixis am Phantasma*), entfällt. Es ist das Präsens, das sich für die Schreibenden als adäquates Mittel erweist, mit dem sie ihre durch das Handlungsschema induzierte Wahrnehmungstätigkeit als *demonstratio ad oculos* prozessieren.²³

²³ Eine rein quantitative Analyse der Texte, die bei Boueke et al. abgedruckt sind, mag den hier vorgelegten Befund erhärten: 58 von 86 (67 %) der Texte zur Bildergeschichte „Schneeballschlacht“ enthalten mindestens einen Lokalisierungsdruck (49 Texte, das sind 57 %, bereits im ersten Segment). 69 von 92 Texten (75 %) zur Bildergeschichte „Gemeinsamer Weg“ stehen im Präsens. Weit über die Hälfte der im „Bielefelder Korpus ‚Kindergeschichten‘“ dokumentierten Texte sind nach dem Muster des Handlungsschemas „Eine Bildergeschichte erzählen“, nicht nach dem Muster Erzählen organisiert.

6 „Vater und Sohn“ machen Schwierigkeiten – Spätfolgen einer ungeeigneten Aufsatzdidaktik

Ziel des Einsatzes von Bildergeschichten im Deutschunterricht war zu Beginn die Einübung ins Erzählen; so der Titel von König (1957): „Die Nacherzählung von Bildgeschichten. Ein neuer Weg zur Aufsatzschulung in der Sexta“. In den mehr als vierzig Jahren ihres Einsatzes hat sich die Bildererzählung vom Übungsfeld zum Lerngegenstand verselbständigt. Immer weniger geht es darum, anhand einer Bildergeschichte in das Erzählen einzuüben. ‚Eine Bildergeschichte erzählen‘ ist in der Schule zum Lernziel *sui generis* geworden.

Die Defekte, die den Schreibresultaten allenthalben abgelesen werden können, fallen auch den Lehrenden und DidaktikerInnen auf. Jedoch wird dieser Befund in der Regel nicht für eine Analyse der Aufgabenstellung „Eine Bildergeschichte erzählen“ genutzt; diese steht – einmal zum Lernziel geworden – nicht mehr zur Disposition.

Geschlossen wird vielmehr, daß die SchülerInnen noch nicht erzählen können. Diese Auffassung wird dann zur Grundlage für den wiederholten Einsatz von Bildergeschichten, mit dem das Erzählen nun doch noch erworben werden soll.

Zur Lösung der diagnostizierten strukturellen Probleme gibt man den SchülerInnen eine Batterie von Handlungsanweisungen, die sie beim Verfassen einer Bildergeschichte befolgen sollen, etwa in der Form: Erfinde eine Überschrift! Gib den Figuren Namen! Benutze die direkte Rede! Benutze Ausrufe und Fragen! Stelle die Absichten der Figuren dar! Und nicht zuletzt: Benutze das Präteritum!

So werden die sprachlichen Mittel des Erzählens aus ihrem funktionalen Zusammenhang heraus isoliert und den SchülerInnen als normative Anweisungen zurückgegeben.

Ihrer Funktion entbunden, begegnen den SchülerInnen die sprachlichen Formen, die sie beim Erzählen der Bildergeschichte benutzen sollen (also direkte Rede, Namen, Ausrufe und Fragen, Präteritum), nur noch als „stilistische Mittel“, deren Einsatz sie weder textimmanent steuern noch in bezug auf die jeweilige Textfunktion kontrollieren können. Die sprachlichen Mittel firmieren nurmehr als Etiketten für „gutes Erzählen“. Konsequenter sind sie dann auch, etwa im Berliner Rahmenplan, ihrer Funktion beraubt, unter der Rubrik „Gestaltungsgesichtspunkte“ aufgenommen.

Man glaubt, mit den Anweisungen zum Erzählen von Bildergeschichten entwicklungs- oder lernbedingte Defizite zu korrigieren. In Wahrheit geht es um die Korrektur von Defekten, die das Handlungsschema „Eine Bildergeschichte erzählen“ selbst erzeugt.²⁴

²⁴ So wenig die Bildergeschichte also in der Vergangenheit als Erzählanlaß getaugt hat: In einem ganz anderen Sinne könnte sie in der Zukunft bedeutsam werden; denn das Erzählen selbst verändert sich. Als Übungsfeld zur Exploration narrativer Schemata, wie sie durch die Einwirkung filmischer, also bildinduzierter Erzähllogiken auf mündliche und schriftliche Narrationen entstehen, könnte die Bildergeschichte am Ende doch noch „Schule machen“. Diesen Hinweis sowie weitere konzeptionelle Anregungen verdanke ich Peter Klotz.

Literatur

- Beck, Oswald/Hofen, Nikolaus (1993): Aufsatzunterricht Grundschule: *konkret*. Unterrichtshilfen für die Praxis. Hohengehren
- Becker-Mrotzek, Michael (1989): Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit. Eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen. Frankfurt/M. et al.
- Berliner Rahmenplan: Senatsverwaltung für Schule, Berufsausbildung und Sport (1989): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Grundschule Klasse 1 bis 6. Deutsch. Berlin
- Bitter Bättig, Franziska (1999): Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis zum 6. Schuljahr. Frankfurt/M. et al.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München
- Böth, Wolfgang (1995): Bewußter schreiben. Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik. Frankfurt/M.
- Bredel, Ursula/Lohnstein, Horst (2000): Zur Verankerung von Sprecher und Hörer im verbalen Paradigma des Deutschen. Ersch. in: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Funktionale Syntax. Tübingen
- Bühler, Karl (1934 (1982)): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Mit einem Geleitwort von Friedrich Kainz. Stuttgart
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Hrsg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. Stuttgart et al., 128–150
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing in Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin, 18–41
- Eisenberg, Peter (1999): Grundriß der deutschen Grammatik. Der Satz. Stuttgart
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, 297–325
- Flader, Dieter/Giesecke, Michael (1980): Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview – eine Fallstudie. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag, Frankfurt/M., 209–262
- Fliegner, Josef (2000): Kindertexte. Unter: www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/Materialien/h_materialien.html
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart
- Gerth, Klaus (1972): Bildergeschichten. Ein Arbeitsmittel für das mündliche und schriftliche Erzählen. 4. bis 7./8. Schuljahr. Hannover
- Gössmann, Wilhelm (1976): Sätze statt Aufsätze. Schriftliches Arbeiten auf der Primarstufe. 4., erweiterte Auflage. Düsseldorf
- Hamburger, Käthe (1957 (4¹⁹⁹⁴)): Die Logik der Dichtung. Stuttgart

- Knapp, Werner (2001): Erzähltheorie und Erzählerwerb. Zur Diskussion neuerer Forschungsergebnisse. In: Didaktik Deutsch 10, 26–48
- Kochheim, Wilfried (1981): Adamson oder Die Sprachlosigkeit der Bildergeschichte. Mit beiläufigen Erläuterungen zum Erzählenlernen im Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch 12, 1981, H. 60, 320–346
- König, R. (1957): Die Nacherzählung von Bildgeschichten. Ein neuer Weg zur Aufsatzschulung in der Sexta. In: Deutschunterricht 6, 1957, 57–63
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1967 (1973)): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft, Bd. 2. Frankfurt/M., 78–126
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, 279–295
- Nelson, Katherine (1993): Ereignisse, Narrationen, Gedächtnis: Was entwickelt sich? In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie & Babyforschung – Bd. 1. Die Herausforderung der Längsschnittforschung. Paderborn, 195–232
- Nünning, Ansgar (1998): Erzähltheorien. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie, 131–133
- Redder, Angelika (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn“ und „da“. Tübingen
- Redder, Angelika (1999): ‚Werden‘ – funktionalgrammatische Bestimmungen. In: Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hrsg.): Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen, 295–336
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen, 67–124
- Rehbein, Jochen (1980): Sequentielles Erzählen – Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt/M., 64–108
- Rehbein, Jochen (1989): Biographiefragmente. Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation. In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographien in komplexen Situationen. Studentenbiographien I. (Interaktion und Lebenslauf. Bd. 4.) Frankfurt/M. et al., 163–254
- Reichenbach, Hans (1947): Elements of Symbolic Logic. Toronto
- Thieroff, Rolf (1992): Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz. Tübingen
- Weinrich, Harald (1964): Tempus. Besprochene und erzählte Welt. Stuttgart

Anschrift der Verfasserin: *Dr. Ursula Bredel, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln*