

## MEHR ALS „EINLEITUNG, HÖHEPUNKT, SCHLUSS“ ÜBERLEGUNGEN ZU TRANSMEDIALEN NARRATIVEN REZEPTIONSKOMPETENZEN IM DEUTSCHUNTER- RICHT DER MITTLEREN JAHRGANGSTUFEN

---

Tobias Gnüchtel

Universität Greifswald | tobias.gnuechtel@uni-greifswald.de

### ABSTRACT

Ein großer Teil der von Kindern und Jugendlichen privat rezipierten medialen Inhalte ist narrativ strukturiert und bietet so das Potenzial, an nicht-literarischen Medien erworbene Kompetenzen für den Literatur- und Medienunterricht im Fach Deutsch aufzugreifen. Ausgehend von einem filmischen Beispiel, dem Intro zum Netflix-Film ENOLA HOLMES 2 (USA 2022), analysiert der Beitrag, inwiefern Schüler\*innen in der Lage sind, hochgradig komplexe literarästhetische Verfahren in filmischen Medien verstehend zu rezipieren. Dabei wird die chronologische Komplexität der filmischen Erzählsituation dem Handwerkszeug gegenübergestellt, das Schüler\*innen in Bezug auf narrativen Medien erwerben können: die unterkomplexe, in Schulbüchern immer noch dominierende „Erzählkurve“, deren problematische schulische Erfolgsgeschichte und ihre Ursprünge in der antiken Rhetorik nachvollzogen werden. Es wird dafür argumentiert, durch basales narratologisches Handwerkszeug schon vorhandene, außerhalb der Schule an narrativen Medien erworbene narrative Rezeptionskompetenzen bewusst zu machen und im Deutschunterricht aufzugreifen.

### SCHLAGWÖRTER

— NARRATIVE MEDIEN — TRANSMEDIALITÄT — LITERARISCHES LERNEN —  
NARRATOLOGIE

## ABSTRACT (ENGLISH)

### **More than 'introduction, climax, conclusion'. Reflections on transmedial narrative reception skills in German classes from 4th to 9th grade**

The majority of the media content consumed by children and young people in their private lives is structured narratively and therefore offers the potential to utilise skills acquired in non-literary media for teaching literature and media in German. Based on a cinematic example, the intro to the Netflix film ENOLA HOLMES 2 (USA 2022), the extent to which students are able to understand highly complex literary-aesthetic processes in cinematic media is analyzed. The chronological complexity of the filmic narrative is contrasted with the tools that students can acquire in relation to narrative media: the incomplex 'narrative curve' that still dominates textbooks, and whose problematic success story in schools and its origins in ancient rhetoric are traced. It is argued that basic narratological tools should be incorporated into German lessons in schools to make use of existing narrative reception skills acquired outside of school through narrative media.

## KEYWORDS

— NARRATIVE MEDIA — TRANSMEDIALITY — LITERARY LEARNING —  
NARRATOLOGY

## 1 — EINLEITUNG

“Bad literary education begins too early and continues for far too long.”

Valeria Luiselli: *Lost Children Archive* (2019)

Wenn Karin Richter und Monika Plath in der Einleitung zu ihrer 2005 veröffentlichten Studie zur Lesemotivation in der Grundschule konstatieren, dass „kaum darüber nachgedacht [wird], inwieweit Kinder im Umgang mit anderen Medien (Film, Fernsehen) Fähigkeiten erworben haben, die es ihnen ermöglichen, (wenn diese bewusst gemacht werden), bereits im frühen Alter literarästhetische Erscheinungen zu fassen: z.B. Genre-Spezifika; Erzählperspektive; Unterschiede Autor-Erzähler; Motive und Symbole“ (Richter / Plath 2012, 20), hat dieser Befund bis heute kaum an Aktualität verloren. Er ist sogar aktueller denn je: Die Medienangebote für Kinder und Jugendliche und ihre Medienrezeption haben sich vervielfacht und weiter ausdifferenziert; digitale Medien bestimmen nicht nur den Alltag von Kindern und Jugendlichen in einem Maße, das 2005 noch kaum zu antizipieren war. Die Ubiquität digitaler Endgeräte, Formate und Inhalte hat sich weiter erhöht und wird weiterhin eher als Bedrohung gegenüber der Ausbildung literarästhetischer Kompetenzen wahrgenommen – Stichwort: Medienkonkurrenz –, deren Erwerb immer noch vor allem mit den Medien Buch und Text assoziiert werden. Dabei wird häufig übersehen, dass ein großer Teil der von Kindern und Jugendlichen rezipierten medialen Inhalte narrativ strukturiert und somit anschlussfähig an das ist, was man Literarisches Lernen nennt, und somit Potenziale bietet, an nicht-literarischen Medien erworbene Kompetenzen im Fach Deutsch aufzugreifen.

Ich möchte in meinem Beitrag dieser Spur – an nicht-literarischen Medien<sup>1</sup> erworbene narrative Rezeptionskompetenzen – nachgehen, den Befund an einem Filmbeispiel illustrieren bzw. konkretisieren (Kap. 2) und dies dann dem Handwerkszeug gegenüberstellen, das Schüler\*innen gewöhnlich in den unteren und mittleren Jahrgangsstufen – damit meine ich die Klassenstufen 4 bis 9 – in Bezug auf narrative Medien erwerben können. Gemeint ist die bekannte Erzählkurve, deren historische Ursprünge und problematische schulische Erfolgsgeschichte ich nachzeichnen möchte (Kap. 3), um abschließend darüber nachzudenken, mit welchen anderen Mitteln man diese impliziten narrativen Rezeptionskompetenzen im Deutschunterricht explizit, d.h. *bewusst* machen könnte, nicht zuletzt um die Passung des Deutschunterrichts zu den Medienpräferenzen der Schüler\*innen zu erhöhen (Kap. 4).

## 2 — KOMPLEXES ERZÄHLEN IN KINDER- UND JUGENDMEDIEN. FILMBEISPIEL: ENOLA HOLMES 2

Das Beispiel, an dem ich skizzieren möchte, welche narrativen Rezeptionskompetenzen Schüler\*innen aus ihrer alltäglichen, außerschulischen Medienrezeption mitbringen, ist nicht aufgrund seiner Besonderheit ausgewählt, sondern wegen seiner Exemplarität in Hinsicht auf gegenwärtige Kinder- und Jugendmedien. ENOLA HOLMES 2 (USA 2022, Regie: Harry Bradbeer, FSK: ab 12) ist ein aufwendig gestalteter und komplex erzählter Kinder- und Jugendfilm aus dem Hause Netflix und der zweite Teil der Reihe „Enola Holmes“, einer Aufbereitung des Sherlock Holmes-Stoffs mit Fo-

<sup>1</sup> Ich nutze hier und im Weiteren einen eher am Alltagsverständnis orientierten Literatur-Begriff, um ein terminologisches Werkzeug zu haben, das zwischen Narrationen in schriftlichen (oder mündlichen) Medien und solchen in audiovisuellen, multimodalen und multimedialen Medien unterscheiden kann. Diese Entscheidung dient allein der begrifflichen Präzision und ist nicht als Positionierung gegenüber einem erweiterten Literatur- und Textbegriff zu verstehen.

kus auf Sherlocks kleiner Schwester Enola, gespielt von der aus der Serie STRANGER THINGS (USA, seit 2016) bekannten Millie Bobby Brown, die, den Fußstapfen ihres berühmten Bruders folgend, eine Detektivagentur eröffnet. Mir geht es nur um die ersten fünf Minuten des Films und die narrativen Mittel, die hier eingesetzt werden und von Rezipient\*innen verstehend entschlüsselt werden müssen.

Die Narration des Films startet *in medias res*: Wir sehen eine Verfolgungsjagd durch die Straßen des viktorianischen Londons. Enola Holmes flüchtet vor zwei Polizisten, die Verfolgungsjagd endet in einer Sackgasse, aus der es für Enola kein Entkommen vor ihren Verfolgern gibt. Mit einem Bruch der vierten Wand, der metaleptisch die narrativen Ebenen überschreitet, adressiert Enola die Zuschauer\*innen direkt mit den Worten: „Erstmal sollte ich das vielleicht erklären“ (ENOLA HOLMES 2, USA 2022, 0:01:09-0:01:10), womit eine von diesem Zeitpunkt ausgehende Rückblende oder Analepse startet, die im Verlauf des Films die Ausgangserzählsituation wieder einholt. Im Grunde erzählt Enola die gesamte Geschichte in ein paar Sekunden in dieser Sackgasse. Dieser große Rückblick, der den Hauptteil des Filmes ausmacht, ist dabei selbst wiederum komplex strukturiert. Die nun folgende expository Passage ist hochinteressant: Sie ist, insbesondere in Hinblick auf die chronologische Struktur, immens kompliziert gestaltet. Über kurze, in sich geschlossene Stationen der Vorgeschichte – dem ersten Teil der Filmreihe – werden die notwendigen Informationen geliefert, die zum Verständnis der Ausgangssituation notwendig sind. Gewissermaßen werden hier die „W-Fragen“ beantwortet. Diese Stationen sind in sich abgeschlossen, nicht verbunden, sondern elliptisch aneinandergereiht. Es folgt eine längere Passage, die Enolas Grunddilemma herausarbeitet: Die Kundschaft ihrer Detektei ist mehr an den Diensten ihres weltberühmten Bruders interessiert als an ihren eigenen Detektivkünsten. Dies wird durch folgende Szene illustriert: Hinter dem Schreibtisch ihrer Detektei sitzt Enola potenziellen Kunden gegenüber, die in schneller Abfolge von wenigen Sekunden wechseln, und alle nur an ihrem Bruder, nicht an ihren detektivischen Fähigkeiten interessiert sind, wobei ihre Fähigkeiten sowohl wegen ihres Alters als auch ihres Geschlechts in Frage gestellt werden. Die Narration ist an dieser Stelle exemplarisch, nicht zeitdeckend: Es klingelt nicht alle drei Sekunden die Türglocke und es sitzen selbstverständlich nicht alle drei Sekunden andere Personen vor Enola. Vielmehr geht es darum, zu zeigen, dass Enola diese Erfahrung ständig und immer wieder macht. Diese Erzählform könnte man mit dem Klassiker strukturalistischer Erzählforschung, Gerard Genette (1998, 83), als „iteratives Erzählen“ bezeichnen: kurze exemplarische Ereignisse fassen immer wieder passierende Vorkommnisse stellvertretend zusammen.

Was nun folgt, bevor die Narration in eine linearere Chronologie übergeht und den Fall erzählt, um den es in diesem Film der Reihe geht, erhöht sich die Komplexität der Zeitdarstellung noch einmal: Innerhalb des großen Rückblicks, der den Großteil des Films ausmacht, kommen weitere analeptische Einschübe, Rückblicke im Rückblick, die die Rezipient\*innen mit weiteren wichtigen Hintergrundinformationen versorgen: Sherlocks aktueller Fall, ein Rückblick auf die Liebesgeschichte zwischen Enola und dem jungen Lord Tewkesbury, sowie die Backstory zu Enolas und Sherlocks Mutter, in dieser Variante der fiktionalen Welt Sherlock Holmes' eine militante Frauenrechtlerin, die im Untergrund lebt.

All dies wird im Film innerhalb von etwas weniger als fünf Minuten erzählt, während parallel noch die *credits* eingefügt sind. Die vielschichtige chronologische Konstruktion und das rasante Schnitttempo, in Kombination mit der darauf abgestimmten spannungsgeladenen Musik, diversen zusätzlichen, multimodalen Medienwechsellern (Zeitungsausschnitte, eine kurze Stop-Motion-Passage) und weiteren Kurzeinschüben – Enola gegenüber einem potenziellen Kunden: „Ich kann Jiu-Jitsu!“ (ENOLA HOLMES 2, USA 2022, 0:02:22), worauf mehrere kurze Kampfszenen aus dem ersten Film der Reihe eingefügt sind – lassen die Zuschauenden kaum zu Atem kommen. Tempo, Schnittfrequenz, Action und chronologische Komplexität sind so dicht, dass die ersten Minuten des Films bei oberflächlicher Betrachtung wahrscheinlich vor allem chaotisch erscheinen und für erwachsene Zuschauer\*innen die Vorurteile erfüllen, die man an gegenwärtige Kinder- und Jugendmedien gerne heranträgt: vor allen Dingen laut, schnell und bunt zu sein.

Wenn man solche reflexartigen Bewertungen einmal beiseitelässt und stattdessen eine chronologische Analyse der Erzählstruktur dieses kurzen Ausschnitts vornimmt, muss man schlicht feststellen: Hier liegt ein Fall von hochgradig vielschichtigem achronologischem Erzählen vor, das sich erzähltheoretisch beschreiben lässt. Etwas vereinfacht und komplexitätsreduziert ließe sich die zeitliche Struktur ungefähr so darstellen wie im Schaubild in Abbildung 1 skizziert.

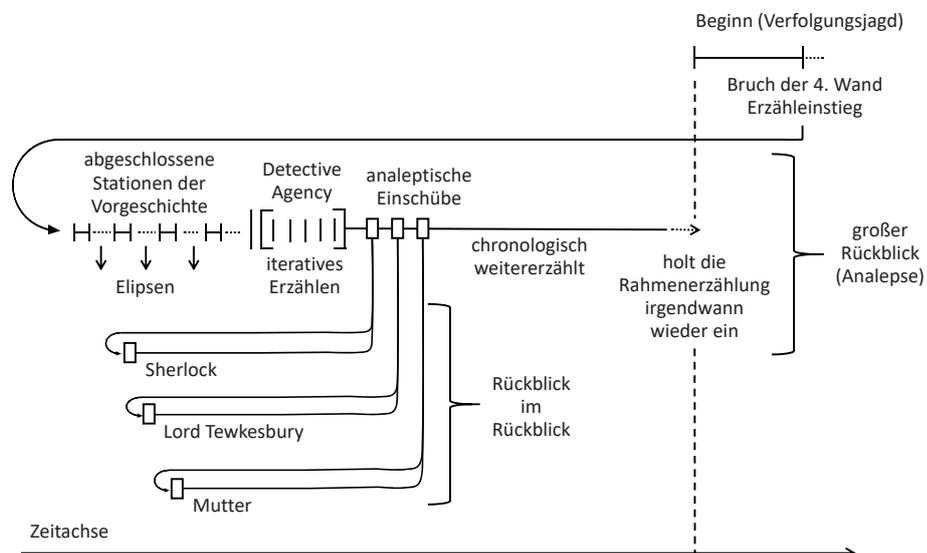


Abb. 1: Zeitstruktur der ersten Minuten von ENOLA HOLMES 2 (eigene Darstellung)

Der eigentliche Beginn des Films befindet sich in der oberen rechten Ecke der Graphik. Die horizontale Zeitachse ist dabei die tatsächliche Zeitabfolge der erzählten Ereignisse, wenn man sie aus der achronologischen Erzählung in eine lineare chronologische Reihenfolge überführt. Der Erzähleinstieg in der Sackgasse leitet dann den großen Rückblick ein, der zeitlich vor der Erzählsituation liegt und, wie gerade skizziert, komplex strukturiert ist. Es ließe sich noch einiges ausführen, v.a. in Hinblick auf filmische Mittel, die Multimodalität und auf subtile Rezeptionslenkungen,

die helfen, die verschlungene Struktur nachzuverfolgen, die ich an dieser Stelle beiseitelassen möchte, da es mir mit diesem Beispiel in erster Linie um Folgendes geht: Die chronologische Struktur einer Erzählung ist ein genuin literarästhetisches Verfahren, unabhängig vom medialen Träger der Narration.

Da gegenwärtige Kinder- und Jugendmedien sich in der Breite durch komplexes Erzählen auszeichnen<sup>2</sup> sind Schüler\*innen aus ihrer außerschulischen Medienrezeption mit solchen, nicht nur in temporaler Hinsicht, hochkomplexen Erzählmustern, selbstverständlich vertraut. Kinder und Jugendliche können eine solche Narration entschlüsseln und verstehend rezipieren.<sup>3</sup> Sie haben zumindest eine vage Vorstellung davon, was hier los ist. Sie besitzen ein *knowing how* zur verstehenden, *rezeptiven* Entschlüsselung komplexer Erzählstrukturen. Es ist z.B. nicht zu vermuten, dass Kinder und Jugendliche auf die Idee kämen, die iterative Passage in der Detektei als einen realistischen chronologischen Zeitablauf zu lesen, bei dem alle drei Sekunden eine andere Person vor Enola sitzt.<sup>4</sup> Selbstverständlich ist nicht zu erwarten, dass Schüler\*innen in den mittleren Jahrgangstufen die eben skizzierte chronologische Analyse so, wie hier skizziert, vornehmen können oder gar vornehmen können sollten. Aber hier liegt ein Fall hochkomplexen temporalen Erzählens vor, an den sich Lehrer\*innen, wenn es sich um einen literarischen Text handeln würde, wahrscheinlich vor der gymnasialen Oberstufe nicht herantrauen würden – wenn überhaupt –, obwohl er für Kinder und Jugendliche im Medienkonsum außerhalb von Literatur und außerhalb der Schule selbstverständlich ist.

Christine Garbe hat schon 2010 weitsichtig in eine ähnliche Kerbe wie Richter und Plath geschlagen: „Wir haben es heute aufgrund der medialen Entwicklungen viel stärker als früher mit einer Situation zu tun, in der Kinder bereits mit ausgeprägten *literarischen bzw. narrativen Rezeptionskompetenzen* in die Schule kommen: Sie sind durch auditive und audiovisuelle Medien mit komplexen Geschichten, Figuren und Handlungsmustern vertraut“ (Garbe / Holle / Jesch 2010, 193). Dieses Vertrautsein, das ich als *implizite narrative Rezeptionskompetenzen* bezeichnen möchte, greift der Deutschunterricht gewöhnlich kaum auf, einerseits weil selten die Verbindung zwischen dem Konsum narrativ strukturierter audiovisueller Medien und narrativen Texten hergestellt wird, andererseits weil der Deutschunterricht kein *deskriptives* Rüstzeug für narrative Strukturen in Texten oder anderen Medien bereitstellt, um eine solche Verbindung versprachlichen zu können. Um das zu illustrieren, möchte ich im nächsten Abschnitt zeigen, was Schüler\*innen zwischen den Jahrgangsstufen 4 und 9 im Deutschunterricht über die Struktur narrativer Texte (und Medien) in der Regel erfahren können.

<sup>2</sup> Diese These kann ich im Rahmen dieses Beitrags nur indirekt belegen: Wenn eine marktorientierte, börsennotierte Produktionsfirma wie Netflix, berühmt für ihre extensive Marktforschung, ein Stück Mainstream-Unterhaltung für Kinder- und Jugendliche so komplex gestaltet, dann geht sie nicht davon aus, dass es die Rezeptionskompetenzen oder narrativen Präferenzen des ansiierten Zielpublikums massiv überschreitet.

<sup>3</sup> Diese aus Beobachtung gewonnene Einschätzung ist in jüngerer Zeit empirisch erhärtet worden. Jüngere Ergebnisse zeigen, dass die rezeptiven Fähigkeiten der Schüler\*innen mit erzählerischer, vor allem (a-)chronologischer Komplexität umzugehen, radikal unterschätzt werden. Vgl. dazu Krichel 2024, die diese Rezeptionskompetenzen, die deutlich überschreiten, was man kindlicher Vorstellungskraft zutraut (und was starre Entwicklungsstufenmodelle postulieren), vor allem an der privaten Rezeption multimodaler Digitalnarrative geschult sieht. Eine Folge der Zeichentrick-Serie *Rick and Morty* (USA, seit 2013), ein Favorit unter den Sechstklässler\*innen meiner letzten Schulklasse, ist an Erzählkomplexität in einer geradezu irrsinnigen Geschwindigkeit (permanente Wechsel in Parallelwelten, verschachtelte Erzählebenen, Metalepsen und Achronologie) so etwas wie eine beschleunigte und auf die Spitze getriebene Variante von Christopher Nolans *Inception* (USA / GBR 2010). In Gesprächen merkt man, dass die Schüler\*innen all dies rezeptiv nachverfolgen können. Dass solche Beschreibungen Erwachsenen, die nicht mit den Inhalten vertraut sind, unsortiert und chaotisch erscheinen, hat möglicherweise etwas damit zu tun, dass die Schüler\*innen kein Beschreibungsvokabular haben, um versprachlichen zu können, was sie implizit schon längst verstanden haben.

<sup>4</sup> Und falls dies doch die erste Rezeptionshypothese sein sollte, weil ihnen diese Art des Erzählens noch unbekannt ist, haben sie es spätestens nach dem Sehen einer solchen Passage als legitimes narratives Mittel implizit verstanden.

### 3 — DIE ERZÄHLKURVE

Die sogenannte „Erzählkurve“, manchmal auch „Spannungskurve“ oder in der Variante, die in der Primarstufe vorherrscht, mit Ohren, Schwanz, Augen und Schnurrhaaren als „Mäusekurve“ oder „Erzählmaus“ bekannt, ist bewährtes didaktisches Brauchtum,<sup>5</sup> das bis heute aus dem Deutschunterricht und Deutschbüchern nicht wegzu-denken ist. Hier ein Beispiel aus *Deutschbuch 5* (Wagener 2017), diesmal unter dem wirkungsästhetischen Titel der „Lesefieber-Kurve einer Erzählung“ (vgl. Abb. 2). Das Grundmuster, bestehend aus Einleitung, in der die „W-Fragen“ beantwortet werden,<sup>6</sup> Hauptteil mit Höhepunkt und Schluss, findet sich nur wenig elaborierter oder komplexer – Stichwort Spiralcurriculum – bis in Bücher für Klasse 9 und 10.

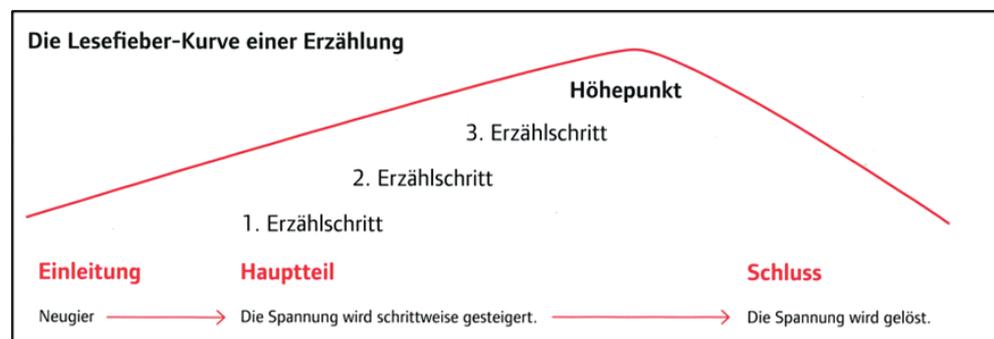


Abb. 2: Die Erzählkurve im *Deutschbuch 5* (Wagener 2017, 55)

Die Erzählkurve hat einen eigentümlichen Status. Sie ist im schulischen Kontext von einem schreibdidaktischen Hilfsmittel, das das schriftliche Erzählen durch Vorstrukturierung erleichtern soll, zu einer regelpoetischen, normativen Schreibvorgabe geworden. Weil aber – und das ist der entscheidende Punkt – Schüler\*innen in den unteren und mittleren Jahrgangsstufen kaum textanalytisches Handwerkszeug vermittelt bekommen, das es ermöglicht, narrative Strukturen deskriptiv zu beschreiben, ist die Erzählkurve im Deutschunterricht, mehr oder weniger versehentlich, zum universalen Strukturmodell für Erzählungen schlechthin geworden, weil sie das Einzige ist, was Schüler\*innen in dieser Hinsicht begegnet.

Dass es sich bei der Kurve um eine grobe Makro-Struktur handelt, von der man sagen könnte, dass sie in manchen narrativen Medien, vor allem in stereotypen Hollywood-Filmen, relativ verbreitet ist, wird den Schüler\*innen dabei vorenthalten. Als Schreibvorgabe determiniert sie die Mikro-Ebene, bzw. geht in ihr auf: Wenn eine Einleitung, in der die W-Fragen beantwortet werden müssen, in Schüler\*innentexten aus vier Sätzen vor dem Hauptteil besteht, muss man fragen, was hier eigentlich eine Mikro-Ebene sein soll, in der man Optionen hätte, die Makro-Struktur auszugestalten, z.B. durch eine komplexe Chronologie.

Als universales Strukturmodell von Erzählungen, zu dem die Kurve in Ermangelung anderer deskriptiver Werkzeuge für narrative Strukturen automatisch wird, kann sie von Schüler\*innen kaum mit komplexeren Erzählformen aus dem eigenen Medien-

<sup>5</sup> Vgl. zum „tradierte[n] Normaufbau einer Erzählung“ als didaktisches Brauchtum auch Schäfer 2020, hier: 1.

<sup>6</sup> Die Vorgabe, die „W-Fragen“ im Rahmen der Einleitung zu beantworten, ist dabei zumeist kein graphischer Bestandteil der Erzählkurve, sondern findet sich in den dazugehörigen erläuternden Merkkästen. Im hier vorgestellten Beispiel auf der gleichen Seite, direkt unter der Kurve (vgl. Wagener 2017, 55).

konsum in Verbindung gebracht werden: Vielleicht folgt ein Film wie ENOLA HOLMES 2, mit einem unscharf gestellten Fernglas betrachtet, *insgesamt* vage dieser Kurve,<sup>7</sup> sie bietet aber keine Möglichkeit, von dort zu komplexen und aufwendigen Ausgestaltungen der Mikro-Ebene zu gelangen, die vielleicht das sind, was Schüler\*innen an einem Film wie ENOLA HOLMES 2 interessiert und begeistert. Wenn die narrative Mikro-Ebene nie thematisiert wird, ist die einzige deskriptive Information, die Schüler\*innen zu einem so komplex gestalteten Anfang wie in unserem Film-Beispiel erhalten, dass eine Erzählung mit einer Einleitung beginnt, in der die W-Fragen beantwortet werden, was sowohl die Komplexität als auch die Qualität des narrativen Einstiegs von ENOLA HOLMES 2 vollständig verfehlt.<sup>8</sup>

Um nachzuvollziehen, wie die Erzählkurve den Stellenwert als dominierendes Strukturmodell von Erzählungen im Deutschunterricht erlangt hat, möchte ich in diesem Abschnitt ihren – überraschenden – Ursprung und ihre schulische Erfolgsgeschichte nachzeichnen.

### 3.1 URSPRUNG DER ERZÄHLKURVE: VON DER ANTIKEN RHETORIK ZUR ERZÄHLUNG ALS SCHULAUFSATZ

Um sich dem Ursprung der Erzählkurve zu nähern, ist ein kleiner historischer Exkurs notwendig. Denn die Traditionslinie in der die Erzählkurve, aber auch schriftliches Erzählen im Deutschunterricht grundsätzlich steht, ist eine andere, als man erwarten würde. Es ist weder die empirisch-linguistische Erzählforschung, insbesondere die prominenten Ergebnisse von Labov und Waletzky, die in den 1960er Jahren aus 600 aufgenommen mündlichen Alltagserzählungen ein Strukturmodell abgeleitet haben, dessen Elemente *abstract, orientation, complication, resolution, coda* (vgl. Labov / Waletzky 1967) aufgrund von Strukturähnlichkeit öfter mit der schulischen Höhepunkterzählung in Verbindung gebracht werden,<sup>9</sup> noch ist sie aus der erzählerischen oder affektiven Makro-Struktur von literarischen Texten oder anderen narrativen Medien, wie stereotypen Hollywood-Filmen, abgeleitet, wie man vermuten könnte und was öfter zu ihrer Rechtfertigung angebracht wird. Die richtige Fährte führt zu einem unerwarteten Ort: der antiken Rhetorik.

„Seit der Antike wird in Schulen gelehrt, wie man Erzählungen anfertigt“ (Ludwig 1984, 14), bemerkt der Linguist und Schulaufsatzhistoriker Otto Ludwig in seiner knappen Historie der Erzählung als Schulaufsatz. In der antiken Rhetorik hat die Er-

<sup>7</sup> Wobei diese Hypothese auch nicht haltbar ist: Alleine der *in-medias-res*-Einstieg als Teil der Einleitung widerspricht der Kurve insofern, dass er ganz sicher nicht der niedrigste Punkt an Spannung im ganzen Verlauf ist.

<sup>8</sup> Eine kurze Anmerkung zur Spannungsdimension der Kurve: Man könnte einwenden, dass die Kurve kein Strukturmodell von Erzählungen darstellt, sondern den vermeintlich prototypischen „Spannungsverlauf“ einer Erzählung, weshalb die Kurve auch manchmal in Schulbüchern als „Spannungskurve“ eingeführt wird. Allerdings sollte offensichtlich sein, dass hier Spannungsdimension und Strukturmodell vermählt sind, bzw. die Spannungsdimension der Struktur einverleibt ist: „Erzählschritte“, in denen die „Spannung schrittweise gesteigert wird“. Spannung ist hier Teil der Struktur, eine Erzählung ist per se spannend. Im zugehörigen Merkkasten mit dem generalisierenden Titel „Der Aufbau einer Erzählung“ wird über den Hauptteil gesagt: „Im Hauptteil wird die Spannung schrittweise bis zum Höhepunkt gesteigert“ (Wagener 2017, 55), womit hier die Spannung und die Erzählschritte in eins fallen. Es stellt sich auch grundsätzlich die Frage, inwiefern Spannung als affektive Rezipient\*innenreaktion eine wirkungsästhetische Kategorie und damit ein subjektives Phänomen auf Seiten der Rezipient\*innen, eine objektive Qualität von Schüler\*innentexten sein sollte oder überhaupt sein kann.

<sup>9</sup> Allerdings – zu Recht – ohne eine direkte Rezeptionslinie zu postulieren: Vgl. Schüler 2019, 5; Dehn/Merklinger/Schüler 2014, 491. Im angloamerikanischen Raum hingegen wird das Modell von Labov/Waletzky als schreibdidaktische Vorgabe genutzt, wobei *complication* nicht zum erregungsorientierten Höhepunkt, sondern zu *problem*, einer wie auch immer gearteten Komplikation führt, die aufgelöst werden muss. Dieses Modell nimmt eine entscheidende Stellung in Valeria Luisellis Roman *Lost Children Archive* (2019) ein, wo die normative Schreibvorgabe dazu führt, dass Kinder verzweifelt probieren, das, was sie erzählen möchten, in dieses Muster zu pressen, was die Erzählerin des Romans, Mutter der erzählenden Kinder, zu der Aussage führt, die diesem Beitrag vorangestellt ist.

zählung – *diegesis* (gr.) / *narratio* (lat.) – jedoch eine völlig andere Funktion und bezeichnet etwas sehr anderes als das, was wir heute unter Erzählungen verstehen. Sie ist in der Gerichtsrede die faktuale Darstellung eines Sachverhalts, „also genau genommen die Erzählung eines Anwaltes, nicht einmal ein Zeugenbericht und schon gar nicht eine Alltagserzählung“ (Ludwig 1984, 20).<sup>10</sup> In der Spätantike und im Mittelalter entwickelt sich die *narratio* zu einer *schriftlichen* Vorübung für den eigentlichen Rhetorikunterricht mit dem Zielpunkt der *mündlichen* Gerichtsrede, wirkungsmächtig im Lehrbuch des Aptonios, den *progymnasmata*, aus dem 4. Jahrhundert kodifiziert, das in Lateinschulen bis ins 17. Jahrhundert verwendet wird (vgl. Ludwig 1984, 21 sowie neuer Heudecker/Wesche 2008, 103). Im Zuge der Entlatinisierung des deutschen Schulunterrichts ist es dann Johann Christian Gottsched, der diese *progymnasmata* des Aptonios aufgreift, sie aktualisiert, ins Deutsche übersetzt und unter dem Titel *Vorübungen der Beredsamkeit* 1754 (Gottsched 1754) veröffentlicht und so die Verbindung zwischen dem Deutschunterricht der Aufklärung und der antiken Rhetorik-Tradition sichert (vgl. Ludwig 1984, 24-25, oder neuer Till 2008, 116-117). Schon bei Gottsched löst sich die Erzählung als Vorübung vom Zielpunkt der (Gerichts-)Rede<sup>11</sup> und nähert sich der Erlebniserzählung an, auch wenn sie noch nicht fiktional ist. Mit dem Niedergang der Rhetorik im 18. Jahrhundert verliert die Erzählung die Verbindung zu ihrer Herkunftstradition und es folgt eine schulische Aufwertung der schriftlichen Kompetenzen im Gegensatz zu den in der rhetorischen Tradition dominierenden mündlichen. Damit ist ab Mitte des 18. Jahrhunderts die Erzählung als eigenständige Aufsatzgattung geboren, die ihre rhetorischen Ursprünge vergessen hat und bis heute fortlebt. Da es bis ins frühe 20. Jahrhundert jedoch nicht um Ausdruck subjektiv erzählenswerter Ereignisse (als Erlebniserzählung) oder um das Erfinden fiktionaler Phantasiegeschichten geht, ist die Erzählung vor allen Dingen Nacherzählung literarischer und historischer Stoffe (vgl. Ludwig 1984, 28). Das führt dazu, dass die formale Seite einer Erzählung wichtiger wird, als der eigentliche narrative Inhalt und so die Struktur der Erzählung – ihre *dispositio* – zum Mittelpunkt der Schreibenleitungen wird. Besonders eindrucksvoll zum Beispiel in Julius Naumanns *Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze* (1889), in dem sich ein Strukturschema von Erzählungen findet, das in mehrerer Hinsicht bemerkenswert ist (vgl. Abb. 3).

<sup>10</sup> Und damit ist diese Form in heutiger Terminologie näher an der Textsorte „Bericht“ als an der Textsorte „Erzählung.“ In der antiken Rhetorik ist die Gliederung der Redeteile, *taxis* (gr.) / *dispositio* (lat.) das zweite Glied der fünf Schritte der Redekunst: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*. Die Anzahl der in der *dispositio* geforderten Redeteile variiert in der Tradition zwischen zwei bis siebengliedrig, die gängigste besteht aus den vier Bestandteilen 1. Einleitung – *prooimion* (gr.) / *exordium* (lat.); 2. Darstellung des Sachverhalts – *diegesis* (gr.) / *narratio* (lat.); 3. Beweisführung – *pistis* (gr.) / *argumentatio* (lat.); 4. Schluss – *epilogos* (gr.) / *conclusio* (lat.) (vgl. Ottmers 1996, 53). Ich führe das an dieser Stelle deshalb so ausführlich aus, weil hier ganz offensichtlich der Ursprung der bis heute gängigen Textgliederung „Einleitung, Hauptteil, Schluss“ liegt, die damit ursprünglich eine normative Vorgabe für die Gerichtsrede, nicht ein empirisch gewonnenes Strukturmodell von Erzählungen im heutigen Sinne ist.

<sup>11</sup> Während in dieser Zeit der Ort der Rhetorik die Universität ist, wandern die ursprünglich auch zur Rhetorik gehörenden schriftlichen Vorübungen in die Schule und lösen sich dadurch langsam von der rhetorischen Tradition, aus der sie ursprünglich stammen. Nach dem Niedergang der Rhetorik an den Universitäten überleben die schriftlichen Vorübungen an den Schulen, verlieren ihre ursprünglich redevorbereitende Funktion und werden so zu den Urformen der klassischen Schulaufsätze (vgl. Ludwig 1988).

4. Man unterscheidet an Erzählungen:
- A. Die Einleitung (Vorangehendes),
  - B. Den Vorgang selbst,
    - a) Exposition, d. i. Angabe der Personen, des Schauplatzes und der Zeit (quis, quid, ubi, quando?);
    - b) Entwicklung der Handlung:
      - a) entferntere und nähere Ursachen,
      - b) Beweggründe (Motive),
        - α) die den Gang der Handlung aufhalten (retardierende),
        - β) die denselben beschleunigen (accelerierende: cur, quibus auxiliis, quomodo?).
    - c) Das Faktum selbst (Entscheidung, Spitze der Handlung oder Katastrophe).
  - C. Den Ausgang (Abnahme und Ende der Handlung, Folgen, Resultate).

Abb. 3: „Regeln“ von Erzählungen in Julius Naumanns *Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze* (Ausgabe von 1889, 33-34)

Nicht nur findet sich hier die klassische dreiteilige Grobgliederung in Einleitung, Hauptteil, Schluss, sondern auch die W-Fragen (*quis, quid, ubi, quando*) und der Höhepunkt („Entscheidung, Spitze der Handlung oder Katastrophe“). Wenn auch noch nicht graphisch in eine Kurve gebracht, finden sich alle Bestandteile der Erzählkurve schon hier, eingeschlossen der Normativität des Strukturmodells. Auch – und darauf weist auch schon Ludwig hin – finden sich hier die Bestandteile einer Erzählung, die die empirisch-linguistische Erzählforschung von Labov und Waletzky bemerkenswerter Weise knappe hundert Jahre später aus Alltagserzählungen zum prototypischen Strukturmodell der „Normalform einer Erzählung“ generalisiert.

Es lässt sich also vorerst festhalten, dass die normativen Strukturvorgaben für Erzählungen, die in der simplifizierten Erzählkurve weiterleben, nicht induktiv-empirisch aus literarischen Erzählungen oder anderen narrativen Medien abgeleitet sind (und in ihrer Genese auch nichts mit diesen zu tun haben) und ebenso wenig induktiv-empirisch aus der Struktur von Alltagserzählungen extrahiert sind – also den beiden Erzählformen, die für unser heutiges Verständnis von „Erzählung“ prototypisch sind, sondern über Umwege aus der antiken Rhetorik „heimlich und unreflektiert in der Didaktik des Deutschunterrichts, vor allem aber in der Aufsatzdidaktik fortleb[en]“ (Ludwig 1984, 18).

Es handelt sich hier also um eine aus der klassischen Rhetorik entstehende, *vormoderne* Regelpoetik mit normativem Charakter, ein atavistisches Überbleibsel, das nur mit massiven Verrenkungen auf unser heutiges Verständnis von erzählender Literatur, narrativen Medien und dem Sinn von Schreibaufgaben in der Schule übertragbar

ist. Die Relevanz für mediensozialisierte Kinder und Jugendliche im 21. Jahrhundert sollte zumindest fragwürdig sein. Ihre Anwendung zur Beschreibung narrativer Gegenwartstexte ist ganz offensichtlich ein begründungsbedürftiger Anachronismus.

Aus der nacherzählenden Tradition des 19. Jahrhunderts geht die schulische Aufsatzerzählung dann in die subjektive „Erlebniserzählung“<sup>12</sup> über, die einige Jahrzehnte noch vor fiktionalen Phantasiegeschichten dominiert (vgl. Beinlich 1963, 329-334).<sup>13</sup> Nach ihrer Problematisierung<sup>14</sup> nimmt sie im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – in der nach 1945 wiederbelebten reformpädagogischen Tradition des „freien Aufsatzes“, ergänzt durch Anregungen aus der Kunsterziehungsbewegung (vgl. Beinlich 1963, 369-373) – langsam die Form an, die wir heute kennen: fiktionale Phantasieerzählungen als schulische Textform.

### 3.2 SCHULISCHER EINSATZ DER ERZÄHLKURVE: VOM NORMATIVEN GRUNDMODELL SCHRIFTLICHEN ERZÄHLENS ZUM DESKRIPTIVEN STRUKTURMODELL FÜR ALLE ERZÄHLUNGEN

Auch wenn die Normativität der Erzählkurve heutzutage nur schwer zu rechtfertigen ist, und ihr historischer Ursprung vergessen wurde,<sup>15</sup> kennen Schulbücher inzwischen für schriftliches Erzählen keine anderen Muster mehr. Sobald schriftlich erzählt werden soll, ist die Erzählkurve nicht weit, ob es um Ereigniserzählungen, Freundschaftsgeschichten, Abenteuer geschichten, Gruselgeschichten oder anderes geht.

Der schreibdidaktische Einsatz der Erzählkurve zur *Produktion* von Texten steht nicht im Zentrum dieser Ausführungen, weshalb ich meine Position hier nur knapp skizzieren werde:<sup>16</sup> Als Hilfsmittel, um gerade schwächeren Schüler\*innen ein „Geländer“ anzubieten, das das Erzählen erleichtert, indem es die Erzählung vorstrukturiert, ist wenig daran auszusetzen, solange dieses Hilfsmittel auch als ein solches markiert wird: Einfache Erzählungen *können* so aufgebaut sein. Scurril wird es aber dann, wenn aus der Erzählkurve eine normative, regelpoetische Schreibvorgabe wird, die jegliche andere Form ausschließt und so ontologisiert und verabsolutiert wird, wie es in Schulbüchern regelmäßig passiert. Diese „Monokultur der Mauskurve“ (Maiwald 2011, 69) führt meiner Erfahrung nach in der Praxis – vor allem bei Grundschulkindern – zu massiven Motivationsproblemen: Das, was sie schreiben möchten, ist – wie die Medien, die sie rezipieren – so viel gehaltvoller und komplexer als das, was sie schreiben sollen. Bewertungskriterienraster, die objektive Bewertungen sichern sollen, führen dann zu schlechten Noten für kreative Texte: Ein *in-medias-res*-Einstieg sprengt die starren Vorgaben der Spannungskurve und beantwortet die W-Fragen nicht in der Einleitung, führt also zu Punktabzügen für bessere und anspruchsvoller erzählte Texte, die ein intuitives, an narrativen Medien erworbenes Gattungswissen offenbaren, während ein stumpfes Erfüllen des simplen Strukturschemas zu voller Punktzahl und stereotypen Texten führt. Hier lernt man nicht zu erzählen, sondern schematische Vorgaben abzuarbeiten.<sup>17</sup>

<sup>12</sup> Wobei der Titel aus heutiger Perspektive missverständlich ist, da es gerade nicht um die Erzählung von Alltagserlebnissen geht, sondern um das lebensphilosophisch aufgeladene „Erlebnis“ in der Nachfolge Diltheys.

<sup>13</sup> Ich danke Mechthild Dehn für den bereichernden Hinweis auf Beinlichs Handbuch des Deutschunterrichts.

<sup>14</sup> Vgl. dazu Geißler 1968.

<sup>15</sup> „Auch heute noch erhebt die Erzähldidaktik normative Ansprüche, die durch nichts begründet sind, außer durch die Tradition.“ (Ludwig 1984, 23)

<sup>16</sup> Vgl. zur ausführlicheren Diskussion der Erzählkurve aus schreibdidaktischer Perspektive Karg 2005 sowie Maiwald 2011. Ich danke Klaus Maiwald für den Hinweis auf diese beiden Texte.

In der Praxis und in Schulbüchern geht nun die Erzählkurve als schreibdidaktisches Geländer und die Erzählkurve als deskriptives Strukturmodell von Erzählungen nahtlos ineinander über und tritt in Schulbüchern der mittleren Jahrgänge breit verallgemeinert als universales Strukturmodell für *alle* Erzählungen auf: Merkkästen mit dem Titel „Der Aufbau einer Erzählung“ präsentieren die Bestandteile der Erzählkurve, die dann im Aufgabenteil in narrativen Texten identifiziert werden müssen.<sup>18</sup> Dadurch, dass Literarisches Lernen sich in den mittleren Jahrgangsstufen so gut wie ausschließlich auf handlungs- und produktionsorientierte Schreibaufgaben beschränkt, ist so aus einer schreibdidaktischen Hilfestellung ein universales Strukturmodell für Erzählungen geworden. Auch wenn es nicht so intendiert ist, wird dieses Muster in Ermangelung anderer Beschreibungsmodelle das einzige deskriptive Handwerkszeug, ja sogar die einzige deskriptive Information, die Schüler\*innen über Erzählungen – unabhängig von ihrer medialen Form – erhalten. Zwischen den komplex gestalteten, interessanten Erzählformen des privaten Medienkonsums und dem, was man in der Schule über Erzählungen lernt, besteht aus Schüler\*innenperspektive keine Verbindung, was vielleicht deutlich wird, wenn man die komplexe Erzählsituation des Filmbeispiels (vgl. Kap. 2) und die unterkomplexe Erzählkurve nebeneinanderstellt. Der Einwand, dass hier Makro- und Mikro-Ebene gegenübergestellt werden, geht ins Leere, wenn in der Schule Ebenen unter der Makro-Ebene gar nicht berührt werden und, wie gezeigt, die Makro-Struktur in den dazugehörigen Merkkästen die Mikro-Struktur determiniert oder beides ineinander aufgeht.

Wenn in schulischen Kontexten von „Medienkonkurrenz“ gesprochen wird, der sich geschriebene Texte oder das Lesen ausgesetzt sehen, spricht man meist über folgende Dinge: die geringere kognitive Konstruktionsleistung (Leser\*innen müssen vermeintlich mehr tun als Filmrezipient\*innen), den Reiz technischer Geräte gegenüber dem Buch und Dinge wie Action, Geschwindigkeit oder Lautstärke, gegen die der literarische Text nicht ankommt. Wir blicken selten darauf, wie gut, interessant oder komplex etwas erzählt ist. Die Erzählungen, die Kinder, sei es in audiovisuellen Medien oder literarischen Texten, privat konsumieren, haben keine schulische Entsprechung. Das, was Kindern in der Schule unter dem Stichwort „Erzählung“ begegnet, sei es nun produktionsorientiert oder rezeptiv gedacht, hat für sie wenig bis nichts mit den Erzählungen zu tun, die sie privat in anderen Medien rezipieren. Die unter dem Stichwort „Medienkonkurrenz“ diskutierte Problemlage könnte in meinen Augen also auch etwas damit zu tun haben, dass die Schule die *narrativen* Interessen der Schüler\*innen verfehlt und nicht aufgreift, weil wir uns auf die medialen Träger konzentrieren, sie zu sehr nur als *mediale* Interessen begreifen und zu selten darauf achten, dass das, was Schüler\*innen in nicht-literarischen Medien suchen, vielleicht auch einfach nur gut und raffiniert erzählte Geschichten sind, die sich nicht in das unterkomplexe Mäusekurvenmodell pressen lassen.

<sup>17</sup> Was sich auch mit dem rhetorischen Ursprung deckt, denn auf nichts anderes zielt eine normative Regelpoetik ab.

<sup>18</sup> Hier wieder exemplarisch Deutschbuch 5 (Wagner 2017, 755-57). Vgl. auch ABC der Tiere – Sprachbuch 4: „Eine Geschichte besteht aus drei Teilen: Einleitung (Wann? Wer? Wo?); Hauptteil mit Höhepunkt (Was? Wie? Warum?); kurzer Schluss.“ (Kuhn 2018, 12) Bei einer Sichtung von Lesebüchern für die Klassen 3 bis 7 findet man selbst dort so gut wie keine Erzählungen, die dem Muster der Erzählkurve folgen, die in den zugehörigen Deutschbüchern als universale Form von Erzählungen präsentiert wird.

#### 4 — TRANSMEDIALE NARRATIVE REZEPTIONSKOMPETENZEN

Nach diesem Problemaufriss möchte ich abschließend in knapper Form Vorschläge machen und Ausblicke geben, wie man in meinen Augen den Schatz an narrativer Rezeptionskompetenz, den die Schüler\*innen mitbringen, für den Deutschunterricht fruchtbar machen könnte.

Das Erste ist der Vorschlag, die Transmedialität von Narrativen bzw. die *Narrativität* unterschiedlicher Medien – oder noch einmal anders formuliert: die narrative Strukturiertheit unterschiedlicher Medieninhalte – mehr in den Blick zu nehmen als das gewöhnlich geschieht.<sup>19</sup> Der zweite Vorschlag ist ein Plädoyer dafür, eine Art maßvoller, reduzierter und induktiv entwickelter Propädeutik narratologischer Beschreibungskategorien in den Deutschunterricht zu integrieren. Beides hat miteinander zu tun.

Zuerst zu, wie ich sie nenne, „narrativen Medien“: Der in schulischen und mediendidaktischen Kontexten vorherrschende Fokus auf Medien als technische Endgeräte, so sinnvoll er in den meisten Fällen ist, verstellt den Blick darauf, dass viele Medieninhalte narrativ strukturiert sind. Wirft man einen Blick auf die jüngeren KIM-Studien zur Mediennutzung von Schüler\*innen, wird man feststellen, dass ein Großteil der aufgeführten Medien *narrative* Medien sind, auch wenn dies nicht der Aspekt ist, nach dem sie gewöhnlich kategorisiert werden (vgl. Abb. 4). Schauen wir uns Medieninhalte in Hinblick auf ihre vorhandene oder nicht vorhandene Narrativität an, treten Gemeinsamkeiten zwischen einem TikTok-Video, einem Film und literarischen Texten zutage, die wir im Unterricht aufgreifen können. Dazu braucht es aber transmediale Beschreibungskategorien für narrative Inhalte, um sie überhaupt in den Blick nehmen und versprachlichen zu können. Diese Narrativität macht sie potenziell einer narratologischen, erzähltheoretischen Beschreibung zugänglich.

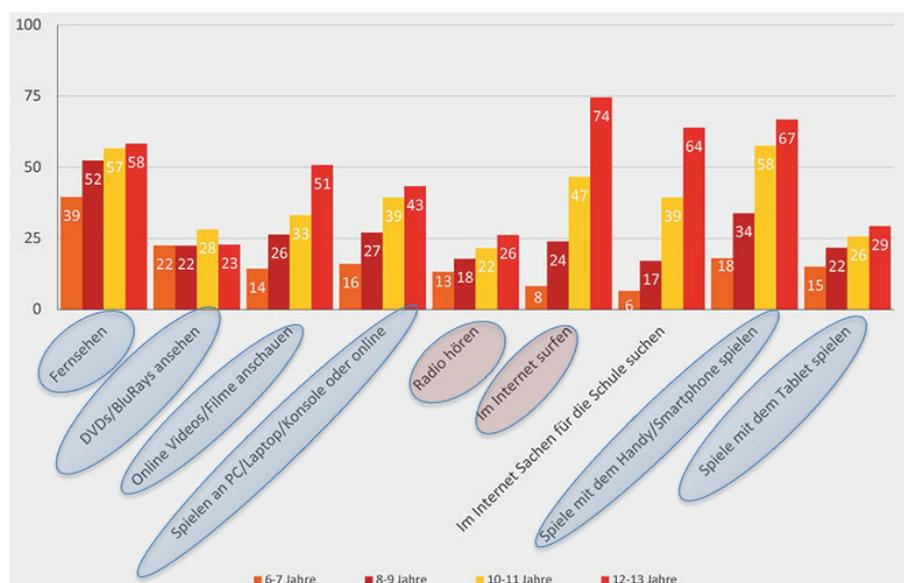


Abb. 4: Potenziell narrative Medien bei der Mediennutzung von Kindern u. Jugendlichen. Auch „Radio hören“ (narrative Reportagen oder Sportberichte) und „Im Internet surfen“ (narrative Youtube-Videos) können potenziell narrative Inhalte bezeichnen. (KIM-Studie 2020, 19)

<sup>19</sup> Eine Ausnahme und wichtiger Bezugs- und Anknüpfungspunkt wäre hier die Medienverbunddidaktik, vor allem die Arbeiten Iris Kruses, die genau auf dieses Spannungsfeld abzielen. Insbesondere die Methode der „intermedialen Lektüre“ (vgl. Kruse 2010, 2020), bietet immenses Potenzial, transmediale narrative Strukturen schulisch in den Blick zu nehmen. Ich würde nur dafür plädieren wollen, solche Lektüren auch auf Medien außerhalb von genuinen Medienverbänden zu erweitern.

Und damit komme ich zu meinem zweiten Vorschlag, den ich nur knapp skizzieren möchte: basales narratologisches Handwerkzeug für den Umgang mit narrativen Medien und Texten im Deutschunterricht. Gleich vorab: Selbstverständlich soll es nicht darum gehen, elaborierte Fachwissenschaft und Fachterminologie in die Schule zu tragen oder den Deutschunterricht auf die verpönte „Textanalyse“ umzustellen. Mir geht es darum, den Schüler\*innen Beschreibungskategorien bereitzustellen, mit denen sie narrative Strukturen in Texten und anderen Medien, die sie schon längst entschlüsseln können, auch beschreiben, explizieren oder verbildlichen und damit *bewusst wahrnehmen* können. Ein möglicher Ansatz wäre, Fragen zu stellen, die auf Strukturaspekte von Erzählungen abzielen:

- Wer erzählt? Ist die Erzählinstanz Teil der Geschichte oder nicht?
- In welcher Reihenfolge passiert was?
- Welche Abweichungen gibt es von der zeitlichen Chronologie der geschilderten Ereignisse?
- Wie oft passiert etwas?
- Wie lange dauert etwas an?
- Wer nimmt wahr?
- Gibt es narrative Ebenen (Binnenerzählungen etc.)?

Diese Basalformen der klassischen Genette'schen Kategorien<sup>20</sup> sind – und das ist mir wichtig – nicht gedacht als deduktiv erarbeitete abstrakte Kategorien, die dann, wie im Grammatik-Unterricht „alter Schule“, schematisch an Texten und anderen Medien identifiziert und angewendet werden müssen. Stattdessen werden sie gemeinsam im Deutschunterricht induktiv aus narrativen Texten und Medien gewonnen<sup>21</sup> – gerne anhand von Lieblingsserien, TikTok-Videos oder natürlich auch Lieblingsbüchern; sie sind dabei *immer* an die subjektive Wirkung auf die Schüler\*Innen zurückgebunden: Ist ein *in-medias-res*-Einstieg interessanter oder spannender als eine Einleitung, in der zunächst die W-Fragen beantwortet werden? Bin ich bei Erzählungen in Ich-Perspektive involvierter als bei Erzählungen in der dritten Person? Was macht es mit uns oder mit dem Erzählten, wenn etwas aus der Perspektive einer Figur beschrieben wird oder in nullfokalisierter allwissender Aufsicht? Auch soll es nicht darum gehen, das Genette'sche, altgriechisch angereicherte Fachvokabular zu übernehmen. Im Grammatikunterricht der Primarstufe ist es inzwischen gängig, mit vorläufigen, von den Schüler\*innen selbst gefundenen Begriffen zu arbeiten, um sprachlich-grammatische Phänomene zu beschreiben, *bevor* der lateinlinguistische Fachbegriffesapparat für diese Phänomene eingeführt wird. Kommen wir doch mit den Schüler\*innen darüber ins Gespräch, wie wir eine Erzählfigur, die Teil der Geschichte ist (oder nicht), vorläufig nennen wollen. Und wenn es dann eine „Erzählfigur in der Geschichte“ vs. „Erzählfigur außerhalb der Geschichte“ wird, ist damit eine temporäre Beschreibungskategorie gewonnen, die es ermöglicht, über das dahinterliegende Phänomen zu sprechen, anstatt vor lauter Sorge vor Fachvokabular die Phänomene zu ignorieren oder zur Unkenntlichkeit zu vereinfachen.

Auf einer solchen Basis werden in meinen Augen handlungs- und produktionsorientierte Schreibaufgaben, die den Großteil der Auseinandersetzung mit narrativen Tex-

<sup>20</sup> Ich habe an anderer Stelle bereits versucht zu konkretisieren, wie eine reduzierte Form Genette'scher Kategorien in der Grundschule aussehen könnte (vgl. Gnüchtel 2023).

ten und anderen Medien im Deutschunterricht ausmachen, erst wirklich produktiv, weil sie an objektive Texteigenschaften zurückgebunden werden, die dann auf subjektive Wirkung bezogen werden können. Wir experimentieren mit unterschiedlichen Chronologien: Welche Wirkung hat das auf uns? (Z.B. könnte man eine komplexe Chronologie wie in unserem Beispiel versuchsweise in eine strikte, abweichungslose Chronologie überführen und beschreiben, wie beide Fassungen auf uns wirken.) Wir zerschneiden (z.B. mit Schere und Papier) eine chronologische Geschichte und ordnen die Ereignisse in anderer Reihenfolge an: Was macht das für uns mit dem Erzählten? Auch die *Textproduktion* kann von solchen Praktiken nur gewinnen.

Ein weiterer möglicher Ansatz wäre, unterschiedliche narrative Medien zu vergleichen: Wie verändern sich Erzählungen, wenn ich sie mündlich, schriftlich, als Audio-Aufnahme oder als Video produziere? Macht es einen Unterschied, ob wir mit fiktionalen oder faktualen Erzählungen umgehen? Wie lässt sich eine komplexe Chronologie in unterschiedlichen Medien erzählen? Was verändert sich durch den Medienwechsel? In welchem Medium stört eine komplexe Erzählstruktur eher die Kohärenz? Bei Fragen und Übungen wie diesen kämen dann die Medienspezifik und Mediendifferenz wieder ins Spiel, die durch den transmedialen Blick auf *narrative Medien* erstmal hintangestellt werden.

Dass ich hier die strukturalistische Erzählforschung als den aussichtsreichsten Kandidaten dafür sehe, implizite narrative Rezeptionskompetenzen *bewusst zu machen*, hat auch mediendidaktische Aspekte. Narratologie ist seit ihrem Beginn in den späten 1960er Jahren ein transmediales und nicht allein auf fiktionale Erzähltexte ausgerichtetes Unternehmen. Schon bei Genette stammt die Terminologie bekanntlich teilweise – so z.B. die Unterscheidung diegetisch/nichtdiegetisch – aus der Filmwissenschaft. Basale Formen der Genette'schen Beschreibungskategorien können wir auf die unterschiedlichsten Medien anwenden, solange sie narrative, erzählende sind. Und wir gewinnen so ein deskriptives Handwerkzeug, mit dem Gemeinsamkeiten zwischen narrativen Medien überhaupt erst in den Blick genommen werden können.<sup>22</sup>

Wäre ein solcher Ansatz schon „Textanalyse“? Ich bin kein Freund des unterkomplexen Dualismus' *Analyse vs. produktive Verfahren*. Die Genette'schen Kategorien sind zunächst einmal nur ein deskriptives Werkzeug. Zwischen *Beschreiben* und *Analysieren* liegt aber ein ganzes Spektrum. Auch in anderen Fächern, denken wir an Bildende Kunst oder Musik, *beschreiben* Schüler\*innen *Strukturaspekte* von Bildern oder Musikstücken, ohne dass wir dies als „Analyse“ bezeichnen würden oder besorgt sein müssten, Fachwissenschaftler\*innen auszubilden, nur weil darüber gesprochen wird, was eine Strophe und was ein Refrain ist und wie oft sie in einem konkreten Musikstück vorkommen. Auch im Deutschunterricht beschreiben wir auf inhaltlicher Ebene von Erzählungen gewöhnlich sehr viel, Strukturaspekte oder die Frage *wie* erzählt wird, kommen dabei allerdings nur selten in den Fokus.

Um zum Ende dieser Überlegungen zu kommen: Mir ging es in meinem Beitrag darum, an der privaten Medienrezeption geschultes implizites Wissen über Erzählungen in ein explizites Wissen über Erzählungen in verschiedenen Medien zu überführen.

<sup>22</sup> Die Idee narrative Muster in der Schule induktiv aus der Begegnung mit narrativen Texten zu gewinnen, anstatt sie normativ vorzugeben, ist selbstverständlich nicht neu. Helmuth Feilkes „Zirkel des Erzählens“ mit seiner Verknüpfung von Lesen, Textuntersuchungen und Schreiben zielt unter anderem in diese Richtung (Feilke 2013, 5). Vgl. auch ähnliche Forderungen bei Becker/Stude (2017, 87-89) sowie Joachim Schäfer (2020, 6-7).

Hier halte ich eine kontrolliert reduzierte Form der Genette'schen Kategorien für den aussichtreichsten Kandidaten. Wir verlieren a) in meinen Augen viel Potenzial, das wir gar nicht aufgreifen, und sollten uns b) nicht wundern, wenn die Schüler\*innen nur wenig Interesse für die narrativen Texte aufbringen, die sie in der Schule lesen und schreiben sollen. Ein Stichwort wäre hier das der Passung zwischen den *narrativen* Interessen der Schüler\*innen und den unterkomplexen narrativen Vorgaben und Beschreibungsmitteln, die sie in der Schule an die Hand bekommen.

<sup>22</sup> Das greift eine Linie auf, die in der Literaturdidaktik schon einmal verfolgt wurde, an die ich mit diesem Beitrag aber explizit anknüpfen möchte. Martin Leubner und Anja Saube haben 2009 eine ambitionierte Didaktik von Erzählungen in Literatur und Medien vorgelegt (vgl. Leubner / Saube 2009), die leider nicht dazu geführt hat, dass erzähltheoretische Erwägungen im Deutschunterricht angekommen wären.

## QUELLENVERZEICHNIS

### PRIMÄRQUELLEN

#### FILM

— ENOLA HOLMES 2. USA 2022. Regie: Harry Bradbeer. Streaming-Dienst: Netflix.

#### ROMAN

— Luiselli, Valeria (2019): *Lost Children Archive*. London: 4<sup>th</sup> Estate.

#### SCHULBÜCHER

— Wagener, Andrea (Hg.) (2017): *Deutschbuch 5. Sprach- und Lesebuch*. Ausgabe Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen. Berlin: Cornelsen. — Kuhn, Klaus (Hg.) (2018): *ABC der Tiere – Sprachbuch 4*. Offenburg: Mildenerger.

### SEKUNDÄRQUELLEN

— Becker, Tabea / Stude, Juliane (2017): *Erzählen*. Heidelberg: Winter. — Beinlich, Alexander (Hg.) (1963): *Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr*. Emsdetten: Lechte. — Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela / Schüler, Lis (2014): Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics. In: Hühn, Peter / Meister, Jan Christoph / Pier, John / Schmid, Wolf (Hg.): *Handbook of Narratology*. Berlin u.a.: De Gruyter, 489-506. DOI: [10.1515/9783110316469.489](https://doi.org/10.1515/9783110316469.489). — Feilke, Helmuth (2013): Erzählungen gestalten – Erzählungen schreiben. In: *Praxis Deutsch*, H. 239 (2013), 4-12. — Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana (2010): *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh. — Genette, Gerard (1998): *Die Erzählung*. München: W. Fink. — Geißler, Rolf (1968): Die Erlebniserzählung zum Beispiel: Versuch einer fachdidaktischen Erörterung. In: *Die Deutsche Schule*, H. 2 (1968), 102-112. — Gnüchtel, Tobias (2023): Erzähltheorie in der Grundschule? In: Bernhardt, Sebastian / Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin u.a.: J.B. Metzler, 53-68. DOI: [10.1007/978-3-662-66918-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-662-66918-1_4). — Gottsched, Johann Christoph (1754): *Vorübungen der Beredsamkeit zum Gebrauche der Gymnasien und größern Schulen*. Leipzig: Breitkopf. — Heudecker, Sylvia / Wesche, Jörg (2008): Rhetorik und Stilistik der deutschsprachigen Länder in der Zeit des Barock. In: Fix, Ulla / Gardt, Andreas / Knape, Joachim (Hg.): *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin u.a.: De Gruyter, 97-112. DOI: [10.1515/9783110211405.1.97](https://doi.org/10.1515/9783110211405.1.97). — Karg, Ina (2005): Narratives Schreiben oder Marions Missgeschick. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer, 78–87. — Krichel, Anne (2024): Aspekte und Anforderungen achronologischen Erzählens in der digitalen Kinderliteratur. Theoretischer Überblick und empirische Ergebnisse. In: *MiDU*, H. 1 (2024), 1–22. DOI: [10.18716/OJS/MIDU/2024.1.6](https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.1.6). — Kruse, Iris (2010): Figuren, Handlungen und Räume in Text, Ton und Bild. Literarisches und medienästhetisches Lernen in intermedialer Lektüre. In: Josting, Petra / Maiwald, Klaus (Hg.): *Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Unterricht*. München: kopaed, 177–185. — Kruse, Iris (2020): Intermediale Lektüre. In: Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: J.B. Metzler, 408-411. DOI: [10.1007/978-3-476-04721-2\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_45). — Labov, William / Waletzky, Joshua (1967): Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. In: Helm, June (Hg.): *Essays on Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12–44. — Leubner, Martin / Saupe, Anja (2009): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — Ludwig, Otto (1984): Wie aus der Erzählung der Schulaufsatz wurde. Zur Geschichte einer Aufsatzform. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 14-35. — Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin u.a.: De Gruyter. DOI: [10.1515/9783110851885](https://doi.org/10.1515/9783110851885). — Maiwald, Klaus (2011): Erzählt wird im Präteritum. In: Ernst, Oliver / Freienstein, Jan Claas / Schaipp, Lina (Hg.): *Populäre Irrtümer über Sprache*. Stuttgart: Reclam, 59-71. — Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2021): KIM 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. <https://mpfs.de/studie/kim-studie-2020/> [30.05.2025]. — Naumann, Julius (1889): *Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze*. 5. Aufl. Leipzig: B.G. Teubner. — Ottmers, Clemens (1996): *Rhetorik*. Stuttgart: J.B. Metzler. — Richter, Karin / Plath, Monika (2012): *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. — Schäfer, Joachim. (2020): Schriftliches Erzählen in der Schule. In: *Unterrichtspraxis*, H. 1 (2020), 1-8. — Schüler, Lis (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: J.B. Metzler. DOI: [10.1007/978-3-476-04917-9](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04917-9). — Till, Dietmar (2008): Rhetorik und Stilistik der deutschsprachigen Länder in der Zeit der Aufklärung. In: Fix, Ulla / Gardt, Andreas / Knape, Joachim: *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin / Boston: De Gruyter, 112-130. DOI: [10.1515/9783110211405.1.112](https://doi.org/10.1515/9783110211405.1.112).

## ÜBER DEN AUTOR

Dr. Tobias Gnüchtel ist Akademischer Rat am Lehrstuhl „Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“ an der Universität Greifswald und ist dort für die grundschulbezogene Deutschdidaktik zuständig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Literarisches Lernen und Medien, sowie Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft.