



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Bitter Bättig, F. (1999). Erzählen im Sprachunterricht. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 70, 51-65. <https://doi.org/10.5169/seals-978219>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Franziska Bitter Bättig, 1999

Publié dans Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 70, 51-65, 1999
qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Erzählen im Sprachunterricht

Franziska BITTER BÄTTIG

Zusammenfassung

Le développement du discours narratif écrit est caractérisé par différentes étapes d'une complexité de plus en plus haute. L'article montre, comment les textes narratifs, écrits par huit élèves identiques à l'âge de dix à douze ans se sont développés. Les questions suivantes sont focalisées : Est-ce que et si oui par quels moyens linguistiques les élèves distinguent entre l'exposition, la complication et l'évaluation d'une narration? Par quels moyens linguistiques est-ce qu'ils cherchent à rendre la narration attractive pour un lecteur au niveau local de la phrase? Comment les différentes stratégies de narrer sont-elles représentées par l'âge croissant des élèves? Quels sont les conséquences qui doivent être tirés des résultats pour l'enseignement?

Wie können zehn- bis zwölfjährige Primarschüler und -schülerinnen bei der Entwicklung ihrer schriftlichen Erzählfähigkeit optimal unterstützt werden? Diese Frage soll im vorliegenden Artikel beantwortet werden.

Dazu werde ich wichtige Analysemethoden und Ergebnisse einer kürzlich abgeschlossenen Untersuchung¹ präsentieren und aufzeigen, welche Konsequenzen sich aus den Ergebnissen für den Sprachunterricht ziehen lassen.

Gegenstand der Studie sind Erzählungen gewesen, die von acht Kindern einer Klasse jeweils zu Beginn des vierten, des fünften und des sechsten Schuljahres verfasst worden sind. Die drei Textsammlungen nenne ich nachfolgend entsprechend der Reihenfolge ihres Entstehens Korpus I, Korpus II und Korpus III.

Bildergeschichten als Erzählstimuli

Um sowohl die Texte als auch die Korpora untereinander vergleichen zu können, musste ein Verfahren gefunden werden, die Korpora zu standardisieren. Dabei wurde so vorgegangen, dass den Schülern drei Bildergeschichten mit einer gemeinsamen Grundstruktur zur Vertextung vorgelegt wurden. Die Gemeinsamkeit der Grundstruktur besteht darin, dass die dargestellten Ereignisfolgen jeweils in einer Komplikation gipfeln.

¹ BITTER BÄTTIG (1999)

Auf die Frage, warum Bildergeschichten mit einer Komplikation gewählt wurden, antworte ich mit den Worten des Sprachwissenschaftlers VAN DIJK (1980; 141):

"Man erzählt keine adäquate Erzählung übers Frühstück, über das Tippen eines Briefs oder das Öffnen einer Tür, wenn sich dabei nichts Besonderes ereignet."

Die Komplikationen der den Schülern zur Vertextung vorgelegten Bildergeschichten sind nachfolgend kurz beschrieben:

Bei der im vierten Schuljahr zur Vertextung abgegebenen Bildergeschichte besteht die Komplikation darin, dass ein Hund mit nassem Fell sich in unmittelbarer Nähe seines Meisters schüttelt, wodurch der Nass wird.

Der erzählerische Höhepunkt der im fünften Schuljahr abgegebenen Bildergeschichte besteht darin, dass es einem Kind gelingt, ein anderes mittels eines als Geschenk getarnten Scherzartikels zu verschaukeln.

Bei der letzten abgegebenen Bildergeschichte besteht die Komplikation darin, dass ein Jugendlicher beim Baden mit einer Schwimmhilfe in einem Gewässer durch deren plötzlichen Defekt Gefahr läuft zu ertrinken.

Fragen, die die Untersuchung leiteten

Bei der Untersuchung der einzelnen Korpora stand die Beantwortung folgender Fragen im Zentrum des Interesses:

- In welchen Bereichen ist die Fähigkeit der Schüler zur globalen Textplanung bzw. zur lokalen Satzplanung bereits weit entwickelt und in welchen Bereichen können noch bedeutende Entwicklungsschritte in Bezug auf deren Planungsfähigkeiten beobachtet werden?
- In welchem Alter (zwischen zehn und elf Jahren oder zwischen elf und zwölf Jahren) finden die meisten bedeutenden Veränderungen bezüglich der globalen Text- und der lokalen Satzplanung statt?

Ziel der Beantwortung dieser Fragen war es, von den beobachtbaren Veränderungen in der Struktur der Texte

Rückschlüsse auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Textplanung der Schreiber zu ziehen. Dass diese Rückschlüsse notwendig nur einen Teil der tatsächlichen schreibsprachlichen Fähigkeiten der Schüler widerspiegeln, muss bei Untersuchungsansätzen, die Fähigkeiten beschreiben wollen, in Kauf genommen werden.

Wie beginnen die Schreiber ihre Erzählungen und wie beenden sie sie?

Einleitende Textteile

Zu Beginn einer Erzählung werden in der Regel zunächst Informationen über Person(en), Ort, Zeit und Handlungssituation vermittelt (vgl. dazu z.B. die Ausführungen von LABOV & WALETZKY (1973; 110)). Zuerst wurde untersucht, ob die Texte der zehn- bis zwölfjährigen Schreiber einleitende Textteile dieser Art aufweisen und – falls dem so ist – ob bei diesen Textteilen mit zunehmendem Alter der Schreiber quantitative und qualitative Veränderungen feststellbar sind.

Es hat sich gezeigt, dass schon 87,5 Prozent der Texte der zehnjährigen Schreiber den oben formulierten Erwartungen entsprechen. Als Beispiel dazu der Textbeginn eines zehnjährigen Schülers:

"Ein Mann geht mit seinem Hund spazieren. Sie kommen an einem See an."

Der Anteil der elfjährigen Schreiber, die einleitende Textpassagen vertexten, beträgt ebenfalls 87,5 Prozent, während dieser Anteil bei den zwölfjährigen auf 100 Prozent ansteigt.

Wie die einleitenden Textteile in den beiden Folgejahren quantitativ erweitert worden sind, illustrieren die durchschnittlichen Längen der einleitenden Textteile: Die Einleitungen umfassen im vierten Schuljahr durchschnittlich zwölf, im fünften durchschnittlich 32,5 und im sechsten Schuljahr durchschnittlich 43,5 Wörter.

Qualitativ sind die im fünften und im sechsten Schuljahr entstandenen Einleitungen um die Vorwegnahme der Komplikation bereichert. Das nachstehende Beispiel des gleichen Schreibers aus dem sechsten Schuljahr belegt dies stellvertretend:

"Daniel geht zu seinem Opa, dem Automechaniker. Schon von weitem ruft er: «Hallo, Opa!» Opa sagt: «Gehst du heute schwimmen, es ist doch so schönes Wetter!» «Ich möchte schon, aber ich kann ja noch nicht schwimmen!» entgegnet Daniel traurig. «Da kommst du im rechten Moment,» sagt Opa, «ich habe einen alten Autoreifen!» Vor grosser Freude kann Daniel nichts sagen. Bevor Daniel geht, sagt der gute Opa: «Aber passe auf, es kann gefährlich sein!» «Ich passe schon auf!» ruft Daniel dem Opa."

Textschlüsse

In den abschliessenden Sätzen von Höhepunkterzählungen ist es gebräuchlich, eine Evaluation aus der Sicht eines von der Komplikation betroffenen Protagonisten zu versprachlichen. Durch die Bewertung der dargestellten Erfahrung (Versprachlichung der mentalen und/oder physischen Reaktion auf ein problematisches Ereignis) wird das Aussergewöhnliche der Geschehnisabfolge noch einmal betont.²

Die Untersuchungen haben ergeben, dass nur 37,5 Prozent der zehnjährigen Schreiber so über dieses Wissen verfügen, dass sich seine Umsetzung in den Texten manifestiert. Ein Beispiel für einen Textschluss ohne evaluatives Element eines zehnjährigen Schreibers:

"Voller Freude schüttelt sich der Hund. Aber da wird der Mann ganz nass."

Mit elf Jahren verfassen hingegen bereits 62,5 Prozent der Schreiber Textschlüsse mit evaluativem Element. Zur Illustration dazu der Textschluss des oben zitierten Schreibers im Alter von elf Jahren:

"Zuerst ist sie böse, aber nachher findet sie es auch lustig. «Du hast aber gute Ideen!» lacht sie."

Der Anteil der zwölfjährigen Schreiber, die ihre Erzählungen mit evaluativen Textschlüssen beenden, ist wiederum um 25 Prozent auf 87,5 Prozent erhöht. Inhaltlich ist die Mehrzahl dieser Textschlüsse um eine das Erzählgeschehen zusammenfassende Lehre ergänzt, wie

das nachstehende Beispiel eines zwölfjährigen Schreibers stellvertretend zeigt:

"Doch eines wusste er ganz sicher: «Ich gehe niemals wieder mit einem Autoschlauch auf den See!»"

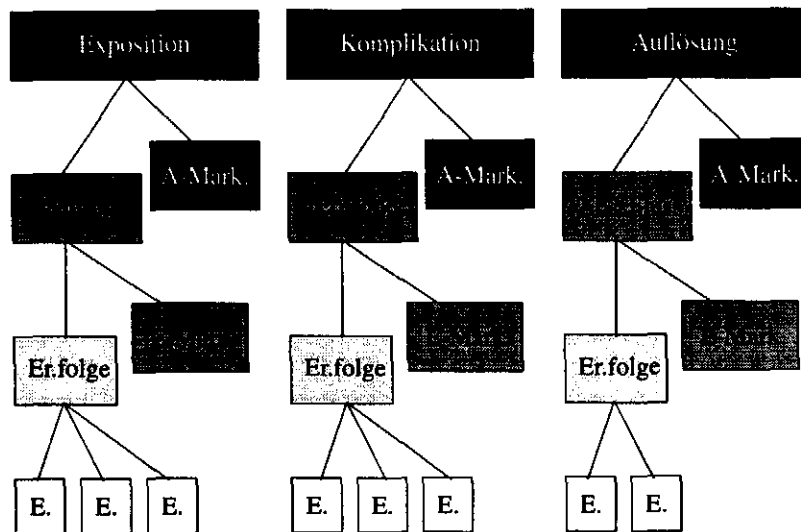
Die durchschnittliche Länge der Textschlüsse ist rund um 1/3 kürzer als diejenige einleitender Textteile: im vierten Schuljahr umfasst sie 14,5, im fünften 22 und im sechsten Schuljahr 21 Wörter. Textschlüsse können deshalb kürzer gestaltet werden als einleitende Textteile, weil zahlreiche Informationen zum Geschehensumfeld bereits gegeben worden sind.

Wie grenzen die Schüler die erzählerischen Höhepunkte gegenüber Einleitungen und Textschlüssen ab?

Mit Hilfe eines Strukturmodells untersuchen

Damit eine Komplikation überhaupt wahrgenommen wird, muss sie vorbereitet, ausgearbeitet und gegenüber dem Textschluss abgegrenzt sein. Wie dieses Hervorheben der Komplikation mit fortschreitendem Alter der Kinder zunehmend deutlicher bewerkstelligt wird, haben BOUEKE et al. (1995; 76) in einem vierstufigen Strukturmodell dargestellt. Ich gebe dieses Modell, das von unten nach oben "gelesen" wird, hier vereinfacht wieder. Grundlage für die Untersuchung der erzählerischen Höhepunkte in den Schülertexten sind die Stufen drei und vier gewesen.

² Vgl. dazu die Ausführungen von LABOV & WALETZKY (1973; 79) oder VAN DIJK (1980; 142).



Legende:

- A-Mark.: Affekt-Markierungen (A-Markierungen)
 E-Mark.: Ereignisstruktur-Markierungen (E-Markierungen)
 Er.folge: Ereignisfolge
 E.: Ereignis

Erste Stufe Auf der ersten Stufe der Entwicklung der Erzählfähigkeit stellen Kinder einzelne Ereignisse unverknüpft nebeneinander (Ereignis, Ereignis, ..., Ereignis).

Zweite Stufe Auf der zweiten Stufe werden die dargestellten Ereignisse linear (d.h. ohne globalstrukturelle Orientierung) miteinander verknüpft (Ereignisfolge + Ereignisfolge + ... + Ereignisfolge).

Dritte Stufe Die dritte Stufe zeichnet sich dadurch aus, dass die Ereignisfolgen durch das Versprachlichen von Ereignisstruktur-Markierungen in drei kontrastive Abschnitte gebündelt werden: Setting, Episode und Abschluss. Im Setting wird die Normalität des Ausgangszustandes dargestellt. In der Episode wird das besondere Ereignis, im Abschluss die erneute Normalität des Geschehens versprachlicht. Dadurch entsteht eine globalstrukturelle Gliederung

des Textes. Als Ereignisstruktur-Markierungen werden u.a. die nachfolgend aufgeführten sprachlichen Mittel bezeichnet:³

- Markierungen des Settings:
 - Einführung der laufenden Handlung. Durch sie wird die Normalität der Ausgangsbedingungen betont. Ein Beispiel: *Ein Mann geht mit seinem Hund spazieren.*
- Markierungen der Episode:
 - Einführung eines neuen Zeitpunktes: *Dann schwimmt der Hund wieder zurück ans Ufer.*
 - Einführung eines neuen Ortes: *Er setzt sich brav mit dem Stock in der Schnauze vor den Meister.*
 - Einführung neuer Handlungsbedingungen: *Der Mann will dem Hund den Stock aus der Schnauze nehmen.*
 - kontrastive Konnektoren: *Aber der Hund [...] spritzt den Mann nass.*
- Markierungen des Abschlusses:
 - Einführung eines neuen Zeitpunktes
 - kontrastive Konnektoren
 - Neue interne und externe Bedingungen; Beispiel: *Zuerst ist sie böse, aber nachher findet sie es auch lustig.*

Vierte Stufe Die vierte Stufe unterscheidet sich dadurch von der dritten, dass in Setting, Episode und Abschluss Affekt-Markierungen vertextet werden. Durch Affekt-Markierungen wird Lesern bzw. Hörern das Involviert-Werden in die dargestellten Ereignisse ermöglicht. Die drei Abschnitte werden nun als Exposition, Komplikation und Auflösung bezeichnet. Man unterscheidet drei Gruppen von Affekt-Markierungen: "Psychologische Nähe", "Valenz" und "Plötzlichkeit":⁴

- Psychologische Nähe:
 - Direkte Rede
 - Wiedergabe (auch indirekte) der Gedanken der Protagonisten
 - Wiedergabe bzw. Angabe von akustischen Sinneswahrnehmungen, onomatopoetische Mittel: *Peng! Trrr, Trrr!*

³ Für die vollständige Liste der von den Autoren genannten E-Markierungen vgl. BOUEKE et al. (1995; 95).

⁴ Zu den Kategorien von A-Markierungen vgl. die detaillierten Angaben bei BOUEKE et al. (1995; 116 ff).

• Valenz:

- positiv bzw. negativ konnotierte Lexeme: *Sonne, Schmerz*
- Angabe positiver bzw. negativer innerer Gemütszustände
- Angabe der hinter den Handlungen der Protagonisten stehenden Motivationen und Ziele (z.B.: einen Sonntagsspaziergang mit dem Hund machen)
- Häufung negativer Folgeereignisse
- expressive Verben: *brüllen, keifen*

• Plötzlichkeit (nur in den Komplikationen und den Auflösungen erwartbar):

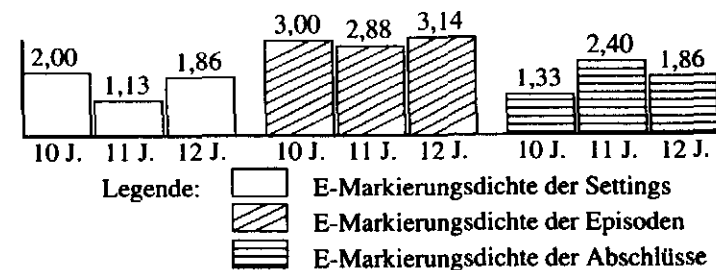
- Temporaladverbien (zur Betonung der Plötzlichkeit, mit der das aussergewöhnliche Ereignis einerseits und die erneute Normalität in der Abschluss-Sequenz andererseits eintreten): *plötzlich, auf einmal*
- Steigerung der Ueberraschendheit durch die Betonung der Ahnungslosigkeit des Protagonisten vor der Komplikation.

Wie deutlich die Komplikationen von den Expositionen und den Auflösungen abgegrenzt sind, kann mit Hilfe der folgenden Angaben gemessen werden. Es wird der Quotient aus der Anzahl der E- bzw. A-Markierungen und Anzahl der Personen, die die Markierungen vertextet haben – die E- bzw. A-Markierungsdichte – berechnet:

$$\text{E- bzw. A-Markierungsdichte} = \frac{\text{Anzahl E- bzw. A-Markierungen}}{\text{Anzahl Personen, die die Mark. vertextet haben}}$$

Die Entwicklung der Fähigkeit, globalstrukturell zu gliedern

Das Histogramm der E-Markierungsdichten von Settings, Episoden und Abschlüssen der drei Korpora sieht wie folgt aus:



Der Vergleich der Markierungsdichten der Settings 2,00 / 1,13 / 1,86 macht deutlich, dass die Schreiber die Normalität von Ausgangszuständen bereits im Alter von zehn Jahren gut ausdrücken. Diese Feststellung gilt trotz der beträchtlichen Verringerung der Markierungsdichte der Texte aus Korpus II. Bei diesen Texten ist das Markieren von Normalität nämlich durch die Anlage der Bildergeschichte erheblich erschwert.⁵

Die Markierungsdichten der Episoden 3,00 / 2,88 / 3,14 lassen den Schluss zu, dass die Fähigkeit, aussergewöhnliche Ereignisse zu markieren, im untersuchten Zeitraum in etwa konstant bleibt. Erwähnenswert ist allerdings, dass die Ungewöhnlichkeit der Episoden-Ereignisse mit durchschnittlich rund drei EMarkierungen gegenüber den Ereignissen der Settings bereits sehr deutlich markiert ist.

Eine deutliche Sonderstellung nimmt die Zunahme der Markierungsdichte der Abschlüsse zwischen zehn und elf Jahren ein. Die Markierungsdichte steigt im fraglichen Zeitraum um 80 Prozent an. Dies geschieht zeitgleich mit der bedeutenden Zunahme von evaluativen Textschlüssen. Die E-Markierungen *neuer Zeitpunkt, neue interne und externe Bedingungen, kontrastive Konnektoren* werden von drei Schreibern sogar alle vertextet, wie das nachstehende Beispiel aus Korpus II stellvertretend zeigt:

"Die Schwester ist zwar stinksauer mit Max, dann aber lacht sie auch."

⁵ Bei der Bildergeschichte II wird einem Kind ein als Geschenk getarnter Scherzartikel überreicht. Da Personen gewöhnlich bei festlichen Anlässen (wie an Geburtstagen) nicht verschaukelt werden, ist es schwierig, das fragliche Geschehen als erwartbar darzustellen.

Aus diesen beiden Veränderungen in den narrativen Texten des Korpus II kann geschlossen werden, dass die Schreiber ihre Fähigkeit zur Kontrastierung von Ereignissen der Episode mit Ereignissen des Abschlusses zwischen zehn und elf Jahren bedeutend ausbauen.

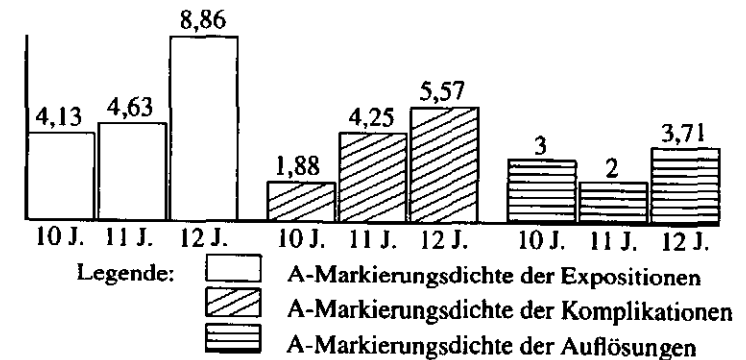
Zusammenfassend kann die Entwicklung der Fähigkeit, die drei Konstituenten *einleitende Textteile*, *erzählerische Höhepunkte* und *Textschlüsse* deutlich zu kontrastieren, wie folgt beschrieben werden:

- Als zehnjährige sind die Schüler fähig, eine bildlich dargestellte narrative Ereignisfolge, die das Rekonstruieren einer alltäglichen Ausgangssituation ohne langwierige Deutungsversuche möglich macht, derart zu vertexten, dass zwischen den Ereignissen des Settings und denjenigen der Episode ein deutlicher Kontrast erkennbar wird.
- Beinahe 2/3 der Schreiber messen im Alter von elf Jahren auch der Abschluss-Sequenz Bedeutung zu. Sie markieren die Kontrastivität zwischen den aussergewöhnlichen Ereignissen der Episode und der erneuten Normalität im Abschluss klar.
- Als zwölfjährige vertexten sogar 6/7 der Schreiber die vorgegebene Bildergeschichte so, dass die Kontrastivität der drei Konstituenten eindeutig markiert ist.

Die Entwicklung der Fähigkeit, ergreifend zu erzählen

Gemäss dem Strukturmodell von Boueke et al. wird durch das gezielte Vertexten der Affekt-Markierungen *Valenz*, *Plötzlichkeit* und *psychologische Nähe* erreicht, dass der Leser bzw. der Hörer von der Dramatik des Geschehens ergriffen wird.

Das Histogramm zeigt die Zunahme der A-Markierungsdichte in den Textkonstituenten Exposition, Komplikation und Auflösung:



Aus dem Histogramm geht hervor, dass die Schreiber A-Markierungen bei Expositionen und Auflösungen mit zwölf Jahren und bei Komplikationen mit elf Jahren vermehrt einsetzen. Dies bedeutet, dass der Einsatz der sprachlichen Mittel, die zu den A-Markierungen zählen, rund ein Jahr später erfolgt als der Einsatz von E-Markierungen.

Da die prozentuale Zunahme der Textlänge zwischen Korpus I und Korpus II wesentlich grösser ist als zwischen Korpus II und Korpus III, erklärt sie den vermehrten Einsatz von A-Markierungen nicht hinreichend.

Der verzögerte Einsatz von A-Markierungen sowie die Sprunghaftigkeit der A-Markierungs-Zunahmen veranschaulichen die stufenweise Entwicklung des Geschichtenschemas gut. Boueke et al. (1995; 199 f.) dazu:

"Die Entwicklung des Geschichtenschemas muss als ein im wesentlichen selbstgesteuerter Prozess interpretiert werden, der als sukzessiver Aufbau von Stadien oder Stufen verläuft, von denen jede die Voraussetzung für die jeweils nächst höhere – und dementsprechend komplexere – bildet, wobei sie selber in diese integriert wird."

Die direkte Rede unter der Lupe

Bei der direkten Rede handelt es sich um eine A-Markierung des Typs *psychologische Nähe*. Da zur Verwendung der direkten Rede in Erzählungen von Lehrkräften häufig explizit aufgefordert wird,

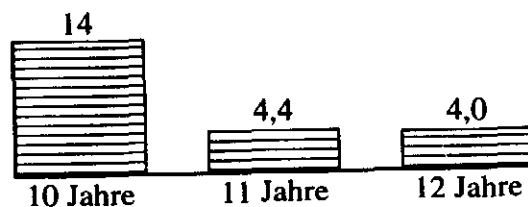
wurden der Anteil der direkten Rede am Textvolumen der drei Korpora und die Wahl der durch direkte Rede vermittelten Inhalte detaillierter untersucht.

Zur Ermittlung des Anteils direkter Rede am Textvolumen wurde der Quotient aus der Gesamtzahl Wörter pro Text und der Gesamtzahl zwischen Redezeichen gesetzter Wörter pro Text --- die Wort-Rede-Ratio --- berechnet:⁶

$$\text{Wort-Rede-Ratio} = \frac{\text{Gesamtzahl Wörter}}{\text{Gesamtzahl zwischen Redezeichen gesetzter Wörter}}$$

Je näher der Wert bei 1 liegt, desto höher ist der Anteil direkter Rede.

Die Vergrößerung des Anteils direkter Rede am Textvolumen mit zunehmendem Alter der Probanden zeigt das nachstehende Histogramm:



Das Histogramm lässt erkennen, dass in den Texten der Elfjährigen eine erhebliche Zunahme des Anteils direkter Rede stattgefunden hat. Obwohl ein Einfluss auf diese Entwicklung durch die entsprechenden bildlichen Vorgaben angenommen werden kann, ist der vermehrte Einsatz der direkten Rede aus folgendem Grund als bewusst gewählte Textgestaltung zu werten: Die bildlich nahegelegten Gesprächssequenzen könnten auch in berichtender Form oder in indirekter Rede versprachlicht sein.

Bei den Texten der Korpora II und III wurde zudem untersucht, welche Inhalte die Schreiber hauptsächlich in direkter Rede wiedergegeben haben. Dabei hat sich gezeigt, dass die für die Komplikation relevanten Gegenstände in beiden Korpora am

⁶ Da Funktion und Verwendung von Redezeichen für die Schüler zu Beginn der Mittelstufe noch nicht Teil des Lernstoffs sind, wurde die direkte Rede ebenfalls ermittelt, wo die Schreiber sie nicht zwischen Redezeichen gesetzt haben.

häufigsten in direkter Rede vertextet wurden. Begrüssungen und Verabschiedungen wurden oft gar nicht oder in indirekter Rede versprachlicht.

Fassen wir zusammen: Die Schreiber beherrschen den adäquaten Einsatz der direkten Rede bedeutend früher als den Einsatz anderer A-Markierungen, denn

- der Anteil der direkten Rede am Textvolumen ist bereits in Korpus II gegenüber Korpus I wesentlich erhöht und
- die direkte Rede wird von den Elfjährigen zur Markierung wichtiger Informationen eingesetzt.

A-Markierungen: Welcher Typus wird am häufigsten versprachlicht?

Die folgende Tabelle gibt die Verteilung der A-Markierungen auf die drei Typen von Markierungen Plötzlichkeit, Valenz und psychologische Nähe in den Korpora wieder:

	Plötzlichkeit	Valenz	Psychologische Nähe
Zehnjährige	1	44	12
Elfjährige	2	58	21
Zwölfjährige	10	78	39
Total	13	180	72

Die Tabelle lässt erkennen, dass die Markierungen der Valenz 2/3 der gesamthaft realisierten Markierungen ausmachen. Die grosse Anzahl dieses Typus von A-Markierungen erstaunt nicht, da positiv bzw. negativ konnotierte Lexeme in den drei Konstituenten Exposition, Komplikation und Auflösung in relativ grosser Zahl vertextet werden können. Für die Markierungen der psychologischen Nähe und der Plötzlichkeit gilt dies nicht. Würden die Mittel zur Markierung der psychologischen Nähe nämlich häufig eingesetzt, so hätte dies eine hemmende Wirkung auf die Darstellung der Handlungsabläufe. Würden die Mittel zur Markierung der Plötzlichkeit nicht gezielt zur Steigerung der Kontrastivität bei Komplikationen und bei Auflösungen eingesetzt, so wäre ihre Wirkung geringer.

Konsequenzen für die Lehrenden

Die Beantwortung der Frage nach dem Alter, in dem die dargestellten Entwicklungsschritte bei den acht Probanden hauptsächlich erfolgt sind, zielt nicht darauf hin, für Lernende einzelner Altersgruppen Normenkataloge zu erstellen. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit als Aufbau von Stufen mit jeweils grösserer Komplexität verläuft. Diese werden entsprechend der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Einzelnen früher oder später erreicht.

Für die Lehrenden ergeben sich aus den dargestellten Untersuchungsergebnissen folgende Konsequenzen:

1. Lehrpersonen sollten sich periodisch ein Bild davon machen, wie weit die einzelnen Lernenden bei ihrer Entwicklung des Geschichtenschemas vorangeschritten sind. Schreibberatung kann so auf einer fundierten Basis aufbauen. An die Texte der Lernenden sollten folgende Fragen gestellt werden:
 - Ist eine Ereignisfolge vollständig (d.h. Setting, Episode und Abschluss) wiedergegeben worden?
 - Sind die Konstituenten Setting, Episode und Abschluss als einander bedingende und durch Gegensätzlichkeit bestimmte Elemente der Textstruktur gekennzeichnet? Wenn ja, in welchem Mass?
 - Sind jene sprachlichen Mittel, die unter A-Markierungen vorgestellt wurden, im Text vorhanden? Wird einem Rezipienten das Involviert-Werden in die dargestellten Ereignisabläufe durch sie ermöglicht?
2. Ein relativ hoher Anteil direkter Rede am Textvolumen und der adäquate Einsatz dieser A-Markierung ist nicht notwendig mit dem Erreichen der vierten und damit letzten Stufe im Geschichtenschema gleichzustellen. Die Schreiber beherrschen den Einsatz dieser A-Markierung bedeutend früher als den adäquaten Einsatz anderer A-Markierungen.
3. Anregungen und Korrekturen, die zur Erweiterung der Textgestaltungskompetenz von Lernenden führen sollen, müssen den periodisch ermittelten Stand der Entwicklung des Geschichtenschemas berücksichtigen.

Die einzelnen Etappen beim Erwerb des Geschichtenschemas sind notwendige Entwicklungsschritte, die möglicherweise über längere Zeit beibehalten werden. Ein stetiger Zuwachs der Textgestaltungskompetenz kann also nicht erwartet werden.

4. Die Entwicklung der Fähigkeit, Rezipienten in die Dramatik des dargestellten Geschehens zu involvieren, kann durch gezielte Wortschatzarbeit in den Bereichen positiv/negativ konnotierte Lexeme, expressive Verben und Ausdruck positiver/negativer innerer Gemütszustände massgeblich gefördert werden. Dem ist so, weil 2/3 der in den Korpora gesamthaft realisierten A-Markierungen Markierungen der Kategorie Valenz sind.
5. Haben die Schüler einer Klasse den Erwerb der globalstrukturellen Planungsfähigkeit bei der Vertextung von Erzählungen grossmehrheitlich abgeschlossen, sollten sie zur Vertextung anderer Textsorten angeregt werden. Man denke z.B. an argumentative Texte, die in den gegenwärtig verwendeten Lehrmitteln für die Mittelstufe kaum propagiert werden. Nur so kann der Anreiz, Textgestaltungsaufgaben zu bewältigen, erhalten werden.

Bibliographie

- BITTER BÄTTIG, F. (1999): *Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis zum 6. Primarschuljahr*, Dissertation Universität Zürich, Bern u.a., Lang.
- BOUEKE, D., FRIEDER, S., BÜSCHER, H., TERHORST, E. & WOLF, D. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*, München, Wilhelm Fink Verlag.
- VAN DIJK, T. A. (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*, Tübingen, Niemeyer.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. (1973): "Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung", in: JENS Ihwe (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 2, Frankfurt/M., Athenäum Verlag, 78-126.