

Was bedeutet eigentlich *erzählen*? Linguistische und didaktische Annäherungen an einen schwierigen Begriff

Sonja Zeman / Wiebke Blanck / Christine Ott / Michael Rödel / Sven Staffeldt¹

Abstract

Im Anschluss an den Bayreuther Germanistentag zum Thema Erzählen versteht sich dieser Beitrag als eine Annäherung an den Begriff Erzählen aus linguistischer Sicht mit Blick auf die praktische Relevanz für die Schule. Ausgehend von einer Betrachtung des Verhältnisses von Narrativität und Textualität und auf der Basis einer Analyse des Sprachgebrauchs von »erzählen« wird gezeigt, dass sich narrative Strukturen aus linguistischer Sicht durch ihr besonderes Perspektivierungspotential auszeichnen. Dieser theoretische Ansatz bildet die Grundlage für die Beantwortung der Frage, wie diese Einsichten für die Erzähltextanalyse und den theoretischen Umgang mit Erzähltexten in der Schule nutzbar gemacht werden können. Die Ergebnisse sollen eine Diskussionsgrundlage darstellen; Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler besser verstehen können, was »erzählen« bedeutet, und dieses Wissen rezeptiv und produktiv anwenden können.

1. Das Verhältnis von Narrativität und Textualität

Nähert man sich Erzähltexten aus linguistischer Sicht, so finden sich zwei Grundannahmen, die einander widersprechen:

A) **Erzähltexte bedürfen besonderer Beachtung.**

Die Relevanz der Grundannahme A) ist an der Vielzahl der narratologischen Publikationen in den letzten Jahren ebenso abzulesen wie am Rahmenthema »Erzählen« des Bayreuther Germanistentags 2016. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist diese Annahme an die Beobachtung geknüpft, dass sich einige grammatische Elemente – wie etwa das Epische Präteritum und das Historische

1 Dieser Beitrag entstand aus der Zusammenarbeit im Anschluss an ein Panel auf dem Bayreuther Germanistentag 2016 zum Thema »Erzählen«. Folgende Schwerpunkte bearbeiteten die einzelnen Autoren: Sonja Zeman: Abschnitte 1, 2, 4 und 7, Sven Staffeldt und Christine Ott: Abschnitt 3, Wiebke Blanck: Abschnitt 5, Michael Rödel: Abschnitte 6 und 7.

Präsens – im narrativen Kontext sehr spezifisch verhalten und unter einem systemgrammatischen Blick (vgl. die Rezeption der Thesen von Hamburger 1987 [1957]: 65) als »ungrammatisch« wahrgenommen werden könnten – und damit für die Besonderheit einer narrativen Textkonfiguration sprechen.

B) Erzähltexte bedürfen keiner besonderen Beachtung.

Aus Sicht der Textlinguistik wiederum sind narrative wie nicht-narrative Texte erst einmal Texte.² So trivial diese Aussage zunächst scheinen mag, führt sie zu der grundlegenden Annahme, dass narrative wie nicht-narrative Texte auf den gleichen Prinzipien der Textualität beruhen. Damit sind narrative Texte nur *eine* mögliche Form der Textkonfiguration – und verlieren aus dieser Perspektive ihren Sonderstatus (vgl. ausführlich Titzmann 2003: 194).

Aus dem Widerspruch dieser Befundlage erklärt sich das Hauptproblem, das einer Definition von Narrativität im Weg steht. Auf der Suche nach den spezifischen Charakteristika narrativer Texte werden eine Vielzahl von Merkmalen diskutiert,³ die häufig aber gerade nicht *specifica differentia* narrativer Texte sind: Sie sind nicht nur narrativen Texten zu eigen, sondern eng an die Merkmale von Textualität gebunden: Eigenschaften wie Sequentialität, Temporalität, Kausalität und Erzählwürdigkeit (>tellability<) etwa spiegeln sich in den Textualitätskriterien von Kohärenz und Kohäsion, die Sequentialität und Kausalität bereits voraussetzen, und dem Kriterium der Intentionalität. Auch die grundlegende Unterscheidung zwischen *histoire* (i. e., vereinfacht gesprochen, das *Was* in einer Darstellung) und *discours* (das *Wie* einer Darstellung) zeichnet, wie Titzmann (2003) herausgearbeitet hat, in ihrem Grundprinzip nicht nur narrative, sondern auch nicht-narrative Texte aus und ist damit als allgemeines Textualitätskriterium zu betrachten (vgl. im Detail Titzmann 2003; Zeman 2014). Was Pier (2003) für narrative Texte konstatiert hat:

Few would deny that narratives – or indeed any form of discourse – have their ›what‹ and their ›how‹, whatever the terminological and conceptual mazes lurking beneath the surface of these apparently straightforward terms. (Pier 2003: 74)

würde insofern auch für jeden nicht-narrativen Text gelten, da die Unterscheidung zwischen dem Inhalt eines Textes und dessen Repräsentation nicht auf narrative Texte beschränkt ist, sondern ein Charakteristikum von Textualität – bzw., in einem noch allgemeineren Sinn, von Zeichenhaftigkeit – darstellt.

Wie ist es dann aber zu erklären, dass sich narrative Texte in Bezug auf die Verwendung grammatischer Mittel doch wiederum als spezifische Textkonfigura-

2 Dabei legen wir einen weiten Textbegriff zugrunde, demzufolge ein Text ein sprachliches Artefakt darstellt, das den Kriterien von Kohäsion und Kohärenz entspricht bzw. das vom Rezipienten als kohärent und/oder kohäsiv interpretiert wird.

3 Zu einer grundsätzlichen Problematisierung merkmalsbasierter Ansätze siehe Zeman 2016a.

tionen auszeichnen? Diese Frage ist grundlegend für eine Definition von Narrativität. Relevanz hat die Frage aber auch für eine Textdidaktik. Erst eine Erfassung der Grundprinzipien von Narrativität erlaubt es, ein Konzept zu entwerfen, wie ein Umgang mit Narrativität und Textualität bei der Rezeption und Produktion von Texten im Unterricht aussehen sollte. Daher ist es Ziel dieses Beitrags, sich an eine linguistische Charakterisierung von Narrativität anzunähern, die konkrete Implikationen für das Handeln in Schule (und Hochschule) erlaubt.

2. Narrativität und die Suche nach dem »Faktor X«

Beispiel (1) wird von vielen Lesern⁴ – ob Narratologen oder Schülern – intuitiv als narrativer Text beurteilt.

(1) *Rothkäppchen*.

Es war einmal eine kleine süße Dirn, die hatte jedermann lieb, der sie nur ansah, am allerliebsten aber ihre Großmutter, die wußte gar nicht, was sie alles dem Kind geben sollte. Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen von rothem Sammet, und weil ihm das so wohl stand, und es nichts anders mehr tragen wollte, hieß es nur das Rothkäppchen; da sagte einmal seine Mutter zu ihm: »komm, Rothkäppchen, da hast du ein Stück Kuchen und ein Bouetteille mit Wein, die bring der Großmutter hinaus, sie ist krank und schwach, da wird sie sich daran laben; sey hübsch artig und grüß sie von mir, geh auch ordentlich und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du, und zerbrichst das Glas, dann hat die kranke Großmutter nichts. [...] (Brüder Grimm, 1812, Rothkäppchen)

Die Frage auf dem Weg zu einer Definition narrativer Texte lautet also: Was macht einen (oder konkret: diesen) narrativen Text zu einem narrativen Text? Eine eindeutige – und damit auch didaktisierbare – Antwort auf diese Frage ist noch nicht gefunden, obwohl sie innerhalb der Narratologie intensiv diskutiert wird (vgl. zu einem Überblick Zeman 2016a). Einer Vielzahl von Definitionsvorschlägen innerhalb der Narratologie steht der Umstand gegenüber, dass der Terminus »narrativ« innerhalb der Linguistik dagegen kaum theoretisch reflektiert wird. Was bei den einzelnen Autoren als »narrativ« gilt, lässt sich daher in der Regel nur implizit erschließen (vgl. ausführlich Zeman [im Druck]). Nahezu alle linguistischen Definitionen führen als eines der Hauptkriterien für Narrativität die Abfolge von Ereignissen an, für einen Überblick vgl. Zeman (im Druck). Dass eine solche Definition nicht ausreicht, um narrative von nicht-narrativen Texten abzugrenzen, wird jedoch bereits an Textsorten wie Gebrauchs- und Bedienungsanleitungen sowie Kochrezepten deutlich, vgl. (2) und (2'). Obwohl beide Texte die Abfolge von Ereignissen abbilden und obwohl beide Texte eine vergleichbare sprachliche Struktur aufweisen, wird (2) intuitiv als weniger narrativ im Vergleich zu (2') beurteilt.

4 Personenbezeichnungen beziehen sich jeweils auf alle Geschlechter.

- (2) Als nächstes kommt die gesüßte Kondensmilch. Und glaubt mir, wenn ihr sie noch nicht probiert habt, sie ist wirklich süß! [...] Vergesst nicht, den Löffel abzulecken!) [<http://espresso.geeks.de/2013/06/29/rezept-vietnamesischer-kaffee-ca-phe-suada/>; 07. 12. 2016]
- (2') Als nächstes kommt Rotkäppchen durch den Wald gelaufen. Und glaubt mir, wenn ihr sie noch nicht gesehen habt, sie ist wirklich ein entzückendes Kind! Aber vergiss nicht, Rotkäppchen, was die Mutter dir geraten hat!

Während in der Anweisung für die Herstellung von vietnamesischem Kaffee das Nacheinander der einzelnen »Ereignisse« einen relevanten Inhalt darstellt, wird der Text intuitiv weniger narrativ beurteilt als (2'), obwohl die sprachliche Struktur vergleichbar ist.

Eine Definition von Narrativität als »Abfolge von Ereignissen« bleibt damit unzureichend, und wir haben zu fragen, was eine Sequenz von Ereignissen zu einem narrativen Text machen kann. Linguistische Definitionen führen also zur Formel »Narrativität = Abfolge von Ereignissen + X«, wobei X eine unbekannte Variable darstellt.⁵

Die Suche nach dem Faktor X in der Narrativitätsformel kann über verschiedene Wege führen, die wir in den folgenden beiden Abschnitten begehen wollen. Ein in der linguistischen Pragmatik bevorzugt eingeschlagener Weg führt über Bedeutungsanalysen sprachlicher Einheiten, mit denen man auf diejenigen Dinge (Entitäten, Vorgänge, Handlungen, Eigenschaften usw.) Bezug nehmen kann, die für die zu untersuchende Fragestellung von Interesse sind. In unserem Fall bietet sich als eine solche Einheit zuallererst das Verb *erzählen* an. Die grundlegende Annahme ist: In der Bedeutung dieser Wörter haben sich Informationen über die von ihnen bezeichneten Dinge sedimentiert, die durch Bedeutungsanalysen wieder freigelegt werden können. Für das Verb *erzählen* heißt das: Wenn man die Bedeutung des Verbs *erzählen* untersucht, kann man etwas über ERZÄHL-Praktiken erfahren.⁶ Darauf konzentrieren wir uns im Folgenden.

5 In der Literatur sind verschiedene Vorschläge gemacht worden, um das »X« zu füllen: Ikonizität der Abfolge, Spezifität der Verbalereignisse, Distanz zum Sprechzeitpunkt, vgl. zur Diskussion Zeman (im Druck). Auch die modifizierte Definition der Narration als »the representation of an event or sequence of events [...]« (Genette 1982: 127) bleibt in dieser Hinsicht unzureichend: Sie erfasst zwar wichtige strukturelle Eigenschaften der Narration wie deren doppelte Temporalität, bleibt aber zu allgemein, um eine spezifische Abgrenzung narrativer Texte von nicht-narrativen Texten leisten zu können. In Abschnitt 4 wird gezeigt, dass die angeführten Merkmale als Oberflächen-Symptome der zugrundeliegenden Perspektiven-Struktur der Narration zu sehen sind.

6 Kursivdruck wird verwendet, um auf objektsprachliche Einheiten (also Wörter wie *erzählen*) Bezug zu nehmen. Mit Kapitalälchen werden hier dagegen Referenten solcher objektsprachlichen Einheiten erfasst (also Vorgänge / Handlungen des ERZÄHLENS).

3. Der Faktor X im Sprachgebrauch von »Erzählen«

Wir nähern uns dem narrativen X über die Frage, wie das Verb *erzählen* in gesprochensprachlicher Interaktion verwendet wird. Dass wir nicht *Erzählung* als Ausgangspunkt wählen, hat u. a. den Grund, dass Formen von *erzählen* viel häufiger verwendet werden als Formen von *Erzählung*.⁷ Auch dass wir uns auf gesprochensprachliche Interaktionen konzentrieren, hat den Grund, dass wir in interaktionalen Praktiken des ERZÄHLENS wesentliche Eigenschaften des Narrativen vermuten. Wer immer alltagssprachlich ERZÄHLT, steht vor dem Problem, diese Beiträge als ERZÄHLbeiträge zu markieren (in der Gesprächsanalyse spricht man hier auch von *displays* oder *recipient design*), damit sie auch als ERZÄHLbeiträge wahrgenommen werden können. Und hier ist unsere Annahme, dass man den Wesenszügen narrativer Praktiken auf die Schliche kommt, wenn man das Vorkommen des Verbs *erzählen* untersucht. Wie also wird *erzählen* verwendet? Wo landet man, wenn man den Weg der Bedeutungsbeschreibung nimmt?

Zunächst einmal: Dieser Weg über Bedeutungsanalysen ist verschiedentlich bereits eingeschlagen worden (vgl. die mehr oder weniger zeitgleich produzierten Beiträge Rehbein 1980; Ehlich 1983; Hoffmann 1984; Ludwig 1984). Wegweisend sind dabei die Analysen von Ehlich (1983) geworden. Ehlich unterscheidet zwei Hauptverwendungen von *erzählen* und damit eigentlich auch zwei verschiedene Verben: *erzählen*₁ (folgend: E1) und *erzählen*₂ (folgend: E2). E1 sei eine Art Hyponym (Ehlich spricht auch von einem Architerm) für die Hyponyme *berichten*, *mitteilen*, *schildern*, *beschreiben*, *wiedergeben*, *darstellen* und für E2 (die zusammen ein Wortfeld zu E1 als Architerm bilden). In dieser Unterscheidung fungiert E1 als wenig spezifisches *verbum dicendi*, dessen Zugehörigkeit zur Klasse der Assertiva möglicherweise eine der wenigen näheren inhaltlichen Bestimmungen ist (wobei es sich bei dem Wortfeld zu E1 insgesamt um »Großformen des Sprechens« (Rehbein 1984: 67) handelt, was ein zweites Bestimmungsmerkmal wäre). E2 dagegen soll sich beziehen auf eine spezifische Art des Erzählens, die von den Kohyponymen zu E1 abzugrenzen sei. Hier könne man zurückgreifen auf die deverbale Substantivderivate *Bericht*, *Mitteilung*, *Schilderung*, *Beschreibung*, *Wiedergabe*, *Darstellung* und eben *Erzählung*:

»Nur unter ganz bestimmten Umständen würden wir sagen, daß er wirklich eine *Erzählung* bietet; nur in diesem Fall aber hätten wir es mit »erzählen₂« zu tun.« (Ehlich [1983] 2007: 373)

Beim ERZÄHLEN im Sinne von E2 gehe es um einen bestimmten Typ von Begebenheiten (= Geschehnisse und Ereignisse), nämlich um Erlebnisse (= vom Er-

7 In dem der Studie zugrundeliegenden IDS-Korpus FOLK (s. Anm. 8) innerhalb der Datenbank Gesprochenes Deutsch kommen 511 Verb-Verwendungen, aber nur 25 Substantiv-Verwendungen vor.

zählenden selbst erfahrene Begebenheiten), die als Geschichte eine innere Strukturiertheit aufwiesen, wobei das Wesentliche einer Geschichte im Unerwarteten liege, welches das Organisationszentrum von Erzählungen bilde (vgl. Ehlich [1983] 2007: 383). HörerInnen einer Erzählung hätten die Möglichkeit, an dem Unerwarteten (i. e. der Divergenzerfahrung zwischen Ereignis und vorgängigem Wissen) zu partizipieren. Hierüber ergebe sich auch die Beurteilung einer Geschichte als erzählenswert.

Es ist klar, dass solche Beschreibungen kaum Ergebnisse der Beobachtung von Sprachgebrauchsweisen sein können. Man hat es hier mit Setzungen zu tun, bei denen man bereits weiß, was das Wesen des Narrativen ist. Dass Ehlich hier etwas gezeigt habe, was die systematische semantische Ambivalenz des Verbs *erzählen* zwischen E1 und E2 anbetrifft (vgl. etwa Güllich & Hausendorf 2000: 370), davon kann keine Rede sein. Ehlich expliziert, was er unter EINE ERZÄHLUNG ERZÄHLEN versteht, und stützt diese Explikation durch Bemerkungen zu unterschiedlichen Verwendungsweisen von *erzählen*. Ein solches Verfahren kann wichtige Punkte erfassen und auch – was es in der Tat geworden ist – eine Basis für weitergehende theoretische Bestimmungen und empirische Nachweise abgeben. Aber über die sich im Gebrauch zeigende Semantik von *erzählen* redet Ehlich nicht. Es kommt hinzu, dass sich mittlerweile viele einzelne Behauptungen solcher Ansätze schnell widerlegen lassen. So behauptet etwa Ludwig (1984: 38), dass man bspw. *über den Stand der Arbeiten* nur *berichten*, nicht aber davon *erzählen* könne, was man heute (!) schnell über eine erste Google-Suche mit der Suchkette [»erzählt vom Stand«] widerlegen kann. Auch dass *berichten* unter syntagmatischem Aspekt nicht mit *Geschichte* kombinierbar sei (vgl. Hoffmann 1984: 56), kann auf dieselbe Weise heute (!) leicht entkräftet werden (*Geschichten* werden *berichtet*, es wird *von Geschichten berichtet*, es gibt *berichtete Geschichten* usw. – Google-Suchkette z. B. [»berichtete Geschichten«]). Es ist hier nicht der Ort für eine umfassende Auseinandersetzung mit den Beschreibungsansätzen aus den 1980er Jahren und danach, die sich auf die Semantik von *erzählen* stützen (wollen). Dass aber die Frage, wie denn *erzählen* verwendet wird, kaum über Beobachtung von Sprachgebräuchen angegangen wurde, liegt auf der Hand. Mit anderen Worten: Diese Frage ist nach wie vor unbeantwortet.

Um diese Frage für das gesprochene Deutsch anzugehen, haben wir nach dem Lemma *erzählen* in FOLK⁸ gesucht. Die Suche ergab 511 Treffer. Damit erweist sich das Verb unter den vier (auch gerade im schulischen Kontext wichtigen) Verben *erzählen*, *beschreiben* (154), *berichten* (48) und *schildern* (13) als das am häufigsten gebrauchte. Übrigens ist *sagen* mit 9020 Treffern das häufigste *verbum dicendi* in FOLK – das ist natürlich ein Ergebnis, das für eine Wortfeld-Modellierung⁹ relevant sein dürfte. Für unsere Analysen haben wir die Vorkommen in den ersten drei

8 FOLK = Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch, vgl. <http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>.

9 Zu praktischen Fragen der Wortfeldarbeit vgl. Staffeldt (2017).

Subkorpora von FOLK näher untersucht. Es handelt sich dabei zwei Mal um Mitarbeitergespräche in einer sozialen Einrichtung und einmal um Tischgespräche einer studentischen WG (insgesamt über 100 Belege). Folgend werden wir in aller Kürze ein paar Ergebnisse vorstellen.

Das Verb *erzählen* wird vor allem verwendet (1) für die Sicherung oder Fremdzuweisung des Rederechts in Bezug auf Großformate im Gespräch (sog. *big packages*) und (2) als Redewiedergabeverb (RW-Verb). In syntaktischer Hinsicht spielen bei der Identifizierung einer Rederechtsverwendung Personendeixis und Tempus eine entscheidende Rolle (1. und 2. Ps. Sg. und Pl. im Präsens, auch mit Modalverben). Was die Valenz-Realisierung anbetrifft, so kommen hier vor allem präpositionale Fügungen (*erzählen von* oder *mit* bzw. akkusativisch *das mit XY erzählen*) und Nebensatz-Realisierungen (*erzählen, dass* oder *was*) vor. Funktional geht es um die lokale Initiierung eines Handlungsmusters mit (sofern relevant) anschließender Nutzung des so erhaltenen Rederechts für einen größeren Abschnitt. Die eigentliche Erzähl-Rederechtszuweisung kann dabei vorbereitet werden durch sogenannte Vorsequenzen (*pre-sequences*), in denen etwa der Neuigkeitswert abgeklärt wird (Bsp.: *Hast du's schon der Nicola erzählt mit de_ähm äh mit dem Klingelschild?; Aber ich weiß jetzt grad nich, was ich euch schon erzählt hab, ä, hab ich schon erzählt, dass ...? Ja, aber du hast noch nicht erzählt, was bei rauskam.*). Bei (2) ist der Bezug auf Gesagtes relevant, nicht aber, ob dieses Gesagte in der Bezugssituation ein Großformat gewesen ist, das möglicherweise sogar als *Erzählung* bezeichnet werden könnte. Mit anderen Worten: Verwendungen des Typs *sie erzählte mir die ganze Geschichte, wie sie ...* o. ä. stellen keine prominente Verwendung des Verbs *erzählen* in den untersuchten Belegen dar. Natürlich heißt das nicht, dass solche Verwendungen nicht möglich wären, aber in den untersuchten Belegen ist – um mit Ehlich zu sprechen – E1 die Hauptverwendung, und ob man es auch mit Bezugnahmen auf Erzählungen zu tun hat, das kann kaum entschieden werden. Im Gegenteil: Es dominieren Bezugnahmen auf kürzere Interaktionseinheiten. Im Unterschied zu Ehlichs unterspezifiziertem E1 lässt sich in unseren Belegen aber eine klare Spezifikation nachweisen: E1 ist weit überwiegend nicht neutral. Das zur (übrigens zu meist wörtlich orientierten) RW¹⁰ genutzte *erzählen* weist in vielen Fällen eine starke negative Konnotation auf (die vielleicht so stark ist, dass sie keine bloße Konnotation mehr sein kann). In einem Großteil der Belege sind die Verwendungssituationen von *erzählen* als RW-Verb dergestalt, dass Vorbehalte gegenüber dem Gesagten mitausgedrückt werden. Diese Vorbehalte haben viel mit Bewertungen zu tun und können sich beziehen auf

- den Wahrheitsgehalt (es ist z. B. fraglich, ob das Gesagte so oder in Teilen stimmt),
- den Informationsgehalt (das Gesagte ist z. B. vage, unpräzise, unkonkret o. ä.) oder auch

10 Zu den verschiedenen Verfahren der Redewiedergabe (RW) vgl. Butterworth (2015: 111–169).

- die Perspektivierung (durch das Gesagte werden Dinge z. B. in ein extra günstiges oder ein extra schlechtes Licht gerückt).

Zudem sind diese Vorbehalte auch durchaus phraseologisch sedimentiert (vgl. auch Dudenredaktion³2008: s. v. *erzählen*). Einige Beispiele (Überlappungen anzeigende eckige Klammern sind entfernt):

- (3) der hat (0.2) **zeug erzählt** (.) da hat_s mir (0.34) die fußnägel hochgerollt
- (4) vor allem **erzählt** sie dir **irgendwelche stories**
- (5) (.) ich mein überleg dir mal **was** die am anfang hier **für stories erzählt** hat wo jedem die ohren (.) schon geklingelt ham
- (6) wenn man irgendwie so nich (.) nich zu hause wohnt **kann** man seinen eltern immer **viel erzählen** ja das stimmt schon °hh

Besonders schön zeigen sich Perspektivierungen und fragliche Wahrheitsgehalte, wenn es interaktional eine Rolle spielt, dass dem einen dies und der anderen das *erzählt* worden ist, und verschiedene Versionen des Gesagten untereinander abgeglichen werden.

Kurz auf den Punkt gebracht: Zwar gibt es neutrale Verwendungen von *erzählen* als RW-Verb, aber eine der Hauptfunktionen dürfte darin bestehen, mit der Verwendung von *erzählen* als RW-Verb Vorbehalte gegenüber dem Gesagten auszudrücken. Damit rücken im Rückschlussverfahren zwei Eigenschaften in den Vordergrund, die möglicherweise auch für das narrative X von größerer Relevanz sein können: Perspektiviertheit und Bewertbarkeit des Erzählten. Es scheint so zu sein, dass Erzählen vorrangig etwas damit zu tun hat, dass man ein Geschehen aus einer bestimmten Perspektive heraus entwickelt, wobei das Erzählte selbst einer (gern auch ins Negative laufenden) Bewertung unterliegt (etwa nach dem Wahrheitswert bewertet oder *dass es einem die Fußnägel hochrollt* oder *wo einem die Ohren klingeln* usw.). Man kann diese beiden Aspekte auch hinsichtlich des Faktors X rekonstruieren als: **bewertbarer Entwurf alternativer Wirklichkeiten**. Es gilt in noch radikalerer Weise, was bereits Labov eher nebenbei und i. E. in Bezug auf Pointen von Geschichten herausgestellt hat: »Es gibt viele Wege, dieselbe Geschichte zu erzählen« (Labov 1980: 299). Wir würden auf dieser Basis sagen: Narrativität besteht in dem Angebot, Vergangenes als perspektiviertes Geschehen mit eigenem Wirklichkeitsanspruch anzunehmen. Erzähltes setzt sich damit aber zugleich auch notwendig einer Rückmeldung aus, die als Bewertung zu Buche schlägt. Damit sehen wir eine Komponente gestärkt, die bereits in dem Modell von Labov eine herausgehobene, weil strukturell problematisch flexible Position hat: die Evaluation. War die Evaluation dort aber noch als »jener Teil der Erzählung definiert, der die Einstellung des Erzählers¹¹ gegenüber seiner Erzählung« (Labov & Waletzky 1973: 118)

11 Unter dem »Erzähler« verstehen wir im Folgenden eine abstrakte, d. h. nicht an eine Figur gebundene Textinstanz im Text.

anzeigt, so ist es bei Verwendung von *erzählen* als RW-Verb die das Erzählte wiedergebende Person, die evaluiert. Man könnte sagen: Alle Wiedergabemacht den ErzählerInnen.

4. Der Faktor X als Perspektivierung

Die Ergebnisse zum Sprachgebrauch von *erzählen* in Abschnitt 3 lassen sich nun auch anhand linguistischer Phänomene fundieren, die die Mikrostruktur von narrativen Texten auszeichnen. Um sich einer linguistischen Erfassung von Narrativität weiter anzunähern, ist dabei zunächst eine Unterscheidung zwischen narrativen *Texten* (wie einem Märchen oder einem Roman) und narrativen *Strukturen* zu treffen. Diese Unterscheidung ist grundlegend, da alle narrativen Texte narrative Strukturen enthalten, aber narrative Strukturen auch in nicht-narrativen Texten vorkommen können (vgl. auch Titzmann 2003: 192). Die Notwendigkeit der Unterscheidung wird an Beispiel (3) aus einem Roman von Wolf Haas deutlich:

- (7) *Meine Großmutter hat immer zu mir gesagt, wenn du einmal stirbst, muss man das Maul extra erschlagen. Und da sieht man, wie ein Mensch sich verändern kann. Weil heute bin ich die Ruhe in Person. Und müsste schon etwas Besonderes passieren, dass ich mich noch einmal aufrege. Die Zeiten sind vorbei, wo mich alles gleich aus der Fassung gebracht hat. Hör zu, warum soll jedes Blutbad mein persönliches Bier sein? An und für sich sage ich da schon lange, sollen sich die Jungen drum kümmern, quasi Credo.*

[Wolf Haas (2009): *Der Brenner und der liebe Gott*. dtv, S. 5]

Während der Roman als gesamter *Text* intuitiv als »narrativ« eingeeordnet wird, wie sich bei Befragungen von Studierenden immer wieder zeigt, ist dessen *Struktur* nicht-narrativ angelegt. Der Erzähler agiert mehr oder weniger wie ein Gesprächspartner in einer Face-to-Face-Kommunikation, was an Anreden an den Leser (*Hör zu*), Deiktika der ersten und zweiten Person, Umgangssprache (*quasi Credo, mein persönliches Bier, das Maul extra erschlagen*) und mündlichkeitsnahen Strukturen (*weil* am Satzanfang und mit V2-Stellung; Satzeinleitung mit *und*) deutlich wird, die eine Nähe zwischen den Kommunikationsinstanzen Erzähler – Leser fingieren. Die Distanz zwischen erzählter Welt, dem Sprecher und dem Leser wird damit gleichsam aufgehoben. Auch weist der Ausschnitt keine Abfolge von Ereignissen im engeren Sinn auf. Kriterien, die klassischerweise zur Definition einer narrativen Struktur herangezogen werden, erfüllt der Ausschnitt damit nicht; auf der mikrosprachlichen Ebene wäre er also nicht als »narrativ« zu kategorisieren.

Im Folgenden geht es nun nicht um den Gesamttext als Ganzen, sondern um eine genauere Betrachtung der narrativen *Struktur*. Um sich dem Wesen von Narrativität zu nähern, ist zu fragen, welche Struktureigenschaften narrative Texte und narrative Strukturen teilen. Den Ausgangspunkt für die Analyse der narrativen Struktur stellt

dabei die Hypothese, dass sich deren Grundprinzipien (i. e. der »Faktor X«) anhand der Betrachtung derjenigen sprachlichen Phänomene erkennen lassen, die auf den narrativen Modus beschränkt sind. Dazu gehören u. a. die folgenden Tempus-Verwendungen:

- i. Episches Präteritum / Freie indirekte Rede:
Aber am Vormittag hatte sie den Baum zu putzen.
Morgen war Weihnachtsabend.
 [Berend, 1915, *Die Bräutigame der Babette Bomberling*, zitiert nach Hamburger 1987 (1957), 71]¹²
- ii. Schicksalsfutur:
*Heute **sollte** der beste Tag ihres Lebens **werden**.*
- iii. Historisches Präsens:
*Er saß im Garten. Da **sieht** er plötzlich dieses Riesenkarnickel.*

Alle diese drei Phänomene zeichnen sich gleichermaßen dadurch aus, dass sie auf der strukturellen Unterscheidung zwischen Erzähler- und Figuren-Ebene basieren. Für die Freie Indirekte Rede ist das in sog. »Double-Voice«-Ansätzen herausgestellt worden: Bestimmte sprachliche Elemente wie die dritte Person der Personalpronomina und die Tempusform des Präteritums sind an die Perspektive einer Erzählinstanz gebunden, von der aus die Ereignisse aus der Außenperspektive betrachtet werden. Gleichzeitig wird an der Verwendung von relativen Deiktika wie *morgen* deutlich, dass das Geschehen aus der Perspektive der Figur fokalisiert wird. Die Innensicht der Figur ist damit vordergründig. Der komplementäre Fall ist im Fall des Schicksalsfuturs zu beobachten: Die Erzählinstanz nimmt hier einen Außenblick auf das Geschehen ein und gibt einen Vorausblick auf den weiteren Fortgang der Geschichte, während die Figur innerhalb der Story World noch nicht weiß, was passieren wird. Gemeinsam ist beiden Konstruktionen, dass sie zwei mögliche Betrachterstandorte – die des Erzählers und die der Figur – integrieren. Gemeinsam ist beiden Konstruktionen zudem, dass sie nur innerhalb narrativer Kontexte (i. e. narrativer *Strukturen*) vorkommen können (vgl. im Detail Zeman [im Druck]). Vergleichbares gilt auch für das Historische Präsens (vgl. im Detail Zeman 2013 [im Druck]).

Es ist nun kein Zufall, dass die drei Konstruktionen auf narrative Kontexte beschränkt sind. Dies lässt sich besonders deutlich an der Konstruktion des Schicksalsfuturs zeigen, vgl. (4–5):

- (4) *Er sollte bald die Konsequenzen seines Handelns erfahren.* → SF-Lesart
 Betrachterstandort: Erzählinstanz
 Ereignisrealisierung = sicher

12 Im Original-Text: *Morgen war Weihnachtsabend*. (Berend, Alice. 1998 [1915]: *Die Bräutigame der Babette Bomberling*. Berlin: Aviva.)

- (5) *Das Druckerpapier sollte bald geliefert werden.* → SF-Lesart
Betrachterstandort: Sprecher
Ereignisrealisierung = unsicher

Eine Interpretation als ›Schicksalsfutur‹ – d. h. als Voraussage, dass ein zukünftiges Ereignis mit hoher Sicherheit realisiert wird – ist nur möglich, wenn eine Instanz im Text das Wissen über den Fortgang der Ereignisse hat. In (4) setzt das voraus, dass Erzähler und Figur nicht den gleichen Wissensstand teilen, wobei die Ebene der Erzählten Welt und die Figurenperspektive in Abhängigkeit einer (abstrakten) Erzählinstanz stehen, nicht aber umgekehrt. Ein solches Abhängigkeitsverhältnis und die daraus resultierende Perspektivenkonstellation ist die Grundstruktur in narrativen Texten. Selbst wenn die Differenzierung zwischen Erzähler, Leser und Figuren auf der Oberfläche kaum erkennbar ist, beispielsweise im Präsensroman, in dem eine Simultaneität zwischen den erzählten Ereignissen und dem (fiktiven) Erzählvorgang simuliert wird, bleibt das Perspektiven-*Potential* erhalten, d. h. eine Erzählung lässt immer die Möglichkeit zu, dass die Wissensstände zwischen Erzähler und Figuren voneinander abweichen, wobei die Wissensstände auf der Figurenebene in Abhängigkeit der Erzählinstanz stehen.

In einer Alltagskommunikation wie in (5) ist eine solche Perspektivenkonstellation dagegen im Normalfall nicht gegeben: Der Sprecher ist in der Regel denkende und sprechende Person gleichzeitig und damit an seinen aktuellen Betrachterstandort gebunden. Die Ereignisrealisierung eines von ihm aus gesehen in der Zukunft liegenden Ereignisses bleibt in diesem Fall notwendigerweise ungewiss.

Mit anderen Worten: Erzähltexte zeichnen sich durch eine kommunikative Doppelstruktur aus, die eine Differenzierung zwischen der Ebene der Erzählinstanz einerseits und der von der Erzählinstanz dominierten Figuren-/Ereignis-Ebene andererseits notwendig macht. Das betrifft nun nicht nur die Kommunikationskonstellation von Erzähltexten, sondern bildet sich auch mikro-strukturell in der Verwendung der grammatischen Konstruktionen ab, wie am Beispiel der drei Phänomene aus dem Bereich Tempus deutlich geworden ist. Parallel wurde die kommunikative Doppelstruktur auch in der Analyse des Sprachgebrauchs des Verbs *erzählen* aufgezeigt. In Abschnitt 3 wurde deutlich gemacht, dass die Semantik des Verbs eine evaluative Komponente beinhaltet, die die Differenzierung zwischen einem Evaluierer und der Erzählten Welt voraussetzt.

Damit ist auch die Frage zu beantworten, ob jede Narration »einen Erzähler« hat: Nicht in jeder Erzählung erscheint eine overte, also sichtbare Erzählinstanz. Strukturell setzt die narrative Doppelstruktur jedoch beide Ebenen voraus – und stellt damit ein *Potential* für unterschiedliche Betrachterstandorte bereit. Ein wesentliches Charakteristikum narrativer Strukturen ist damit eine nicht nur kommunikationsbedingte, sondern auch strukturell angelegte Doppelstruktur, die ein Potential für multiperspektivische Phänomene eröffnet.

Das Beispiel des Schicksalsfuturs zeigt gleichermaßen, dass die unterschiedlichen Betrachterstandorte nicht dichotomisch nebeneinander stehen (im Sinn eines »wer sieht / nimmt wahr?« ODER »wer spricht?« im Sinn von Genette [1976] 2010). Sie sind stattdessen in einem Abhängigkeitsverhältnis zu sehen, bei dem die erzählte Welt und damit die Figurenperspektiven auf der Ereignissebene strukturell in einem Einbettungsverhältnis zur narrativen Ebene der erzählerischen Vermittlung stehen (Erzähler-Ebene). Die Struktur der Narration wäre insofern folgenderweise zu modellieren (vgl. im Detail Zeman 2016b [im Druck]):

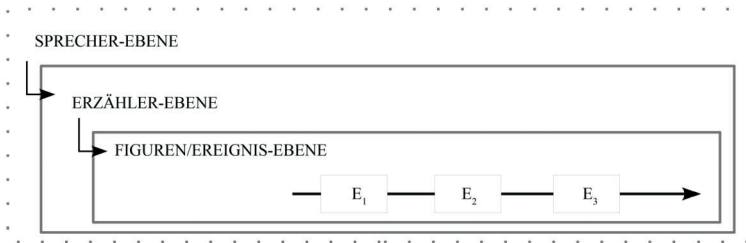


Abb. 1. Narration als Situation eines »doppelten Kontexts« (Zeman 2016b [im Druck]).

Der grundlegende Unterschied zwischen der Perspektivenkonstellation des narrativen und nicht-narrativen Modus zeigt sich nun darin: Während im nicht-narrativen Modus defaultmäßig Sprecher und Betrachter durch die gleiche Person konstituiert sind und damit konzeptionell zusammenfallen, ist die Narration dadurch charakterisiert, dass die Aussagen nicht direkt auf den Sprecher zurückzuführen sind, sondern durch die Erzählinstanz vermittelt werden können.

Die Bereitstellung des Perspektivenpotentials kann mikrostrukturell durch unterschiedliche grammatische Mittel erfolgen, die bereits in Bezug auf das Eingangsbeispiel genannt worden sind und eine Distanz zwischen dem Sprecher und dem Gesagten kodieren, wie etwa die Verwendung des Präteritums, Elemente der Ferndeixis wie *damals*, Personalpronomina der 3. Person etc. Diese sprachlichen Elemente werden auch in traditionellen Beschreibungen häufig als narrative Merkmale angeführt, etwa in didaktischen Anweisungen wie: »Verwende das Präteritum!« Aus den obigen Ausführungen wird jedoch klar, dass es sich dabei nicht um primäre Merkmale der Narration handelt, sondern nur um die sprachlichen Wellenbewegungen auf der Textoberfläche, die auf die zugrundeliegende Tiefenstruktur der doppelten Perspektivenkonstellation zurückzuführen sind. Eine Berücksichtigung der Perspektivenkonstruktion im Lernprozess setzt dagegen nicht bei den Oberflächenformen an, sondern bei der zugrundeliegenden Tiefenstruktur.

Als Ergebnis im Hinblick auf die Schulpraxis lassen sich damit zwei Dinge festhalten:

- i. Ein wichtiges Ziel bei der Vermittlung narrativer Textkompetenz ist die Unterscheidung narrativer *Texte* und narrativer *Strukturen*. Traditionell liegt hier der

Fokus im Schulunterricht auf der Betrachtung narrativer Texte als Ganzes. Eine Berücksichtigung der narrativen *Struktur* bei der Textanalyse hat den Vorteil, dass unterschiedliche Textsorten nach ihrem Verhältnis von narrativen und nicht-narrativen Passagen betrachtet werden können. Damit werden Schüler und Studierende sensibilisiert, in welchen Textsorten ein narrativer Textmodus angemessen ist, und wie sich verschiedene Textsorten (z. B. Bericht, Inhaltsangabe, Interpretationstext, Essay, Reportage, Kommentar, ...) adäquat formulieren lassen. Die Unterscheidung zwischen narrativen und nicht-narrativen Strukturen ist dabei intuitiv eingängig, aber auch anhand von linguistischen Mitteln zu erklären.

- ii. Die relevante Besonderheit von Erzählungen (also: der Faktor X) liegt insbesondere in ihrer Perspektivenstruktur, die ein Potential für unterschiedliche Betrachterstandorte auf unterschiedlichen Ebenen bereithält. Während im berichtenden Diskursmodus »Sprecher« und »Betrachter« in der Regel zusammenfallen, sind narrative Texte charakterisiert durch ein Potential multipler Perspektiven, die einen integrierenden Meta-Blick erforderlich machen. Um narrative Texte erfolgreich verstehen und produzieren zu können, ist zudem die Berücksichtigung der Perspektivenstruktur zentral.

5. Potentiale für die Erzähltextanalyse in der Schule

Narrative Texte zählen zu jenem Teil des Inventars, ohne den man den Deutschunterricht schlichtweg nicht denken kann. Das impliziert auch, dass die Entwicklung eines Bewusstseins über die Differenz zwischen narrativen und nicht-narrativen Texten zu den Kernzielen des Deutschunterrichts zu rechnen ist. Dabei wäre es – im Sinne der in Abschnitt 1 verdeutlichten Charakteristika von Narrativität und Textualität – wünschenswert, den Unterschied zwischen narrativen und nicht-narrativen Texten nicht nur anhand formaler Kriterien zu vermitteln (z. B. Tempus oder Kohärenz, vgl. Abschnitt 1), sondern auch anhand des in Abschnitt 4 dargestellten Potentials der unterschiedlichen Perspektivierung, die die *narrative Struktur* bereitstellt.

In Lehr- und Bildungsplänen für die Sekundarstufe I existiert das Konzept, erzähltheoretische Aspekte als klar abgrenzbare Kriterien narrativer Texte vermitteln zu können.¹³ Dabei haben wir oben – z. B. in Abschnitt 2 – sehen können, dass diese

13 Für die Sekundarstufe I in Bayern ist vorgesehen, »Texte anhand allgemeiner Erschließungskategorien und literarischer Grundbegriffe [zu] erschließen«, als da wären »Innen- und Außenstandpunkt des Erzählers, Interaktion, Figurendarstellung und -konstellation, Motive des Handelns«. Auch im Bildungsplan Deutsch in Baden-Württemberg soll das »Zusammenspiel von Form und Inhalt« (Bildungsplan Deutsch BaWü: 16) erkannt werden, u. a. mithilfe von »Interpretations- und Analysemethoden« (Bildungsplan Deutsch BaWü: 16), die allerdings nicht näher spezifiziert werden. Es wird

Merkmale von Erzähltexten oft auch für andere Textsorten gelten, so der Faktor Ereignishaftigkeit bzw. die Abfolge von Ereignissen. Ein Merkmal, das sich im Hinblick auf die schulische Vermittlung als praktikabel erweisen und mit den linguistischen Grundannahmen konvergieren könnte, ist die Eigenschaft der Ereignisreferenz (vgl. Kindt & Köppe 2014, bei Hennig 2009: »Bedingung der Ereignisreferenz«). Dabei ist davon auszugehen, dass in Erzählungen Ereignisse »auf eine Weise beschrieben werden, die diese zu den Belangen von Personen, also etwa ihren Bedürfnissen, Hoffnungen oder Meinungen, in Beziehung setzt« (Kindt & Köppe 2014: 65)¹⁴. Für die Beschreibung dieser Eigenschaft bzw. Bedingung ist die Differenzierung zwischen Erzähler- und Ereignisebene notwendig, wie sie Abb. 1 (oben) veranschaulicht.

Fludernik (2013: 15) schließlich betont in ihrer Definition von Erzählung explizit jenes Perspektivenpotenzial, durch das Erzählungen »zwischen mehreren Standpunkten wählen«. Das deckt sich mit der in 4 linguistisch plausibilisierten Annahme eines Potenzials zur Übernahme multipler Perspektiven.¹⁵ Diese Möglichkeit zur mehrfachen Perspektivierung trifft sowohl auf narrative literarische als auch auf narrative nicht-literarische Texte zu. Im Deutschunterricht sollte sie daher sowohl im Zusammenhang mit der Vermittlung von Erzählkompetenzen als auch im Hinblick auf das Verständnis von literarischen Texten stärker fokussiert werden. Bezüglich der in den Abschnitten 1 und 4 herausgestellten Überlappung formaler Kriterien unterschiedlicher Textsorten wäre es überdies sinnvoll, in der Schule eine reduzierte Vorstellung von Erzähltheorie zu vermitteln. Als Basiselement von Erzählungen ließe sich demnach eine minimale Struktur aus Erzähler-Ebene und Ereignis-Ebene entwerfen, die für einen ersten schulischen Zugriff auf Erzähltexte dienen könnte. Diese Reduktion an erzähltheoretischen Parametern ließe sich auch mit dem Ziel der Rahmenlehrpläne vereinbaren, »Erzählung« als zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts zu vermitteln.

Um zu veranschaulichen, wie diese Vorschläge im Schulunterricht eine Grundlage für eine Erzähltextanalyse bilden können, sei ein Text von Feridun Zaimoglu als Beispiel herangezogen, und zwar die Kurzgeschichte »Fünf klopfende Herzen, wenn die Liebe springt« aus dem Band *Zwölf Gramm Glück* von 2005. Der Handlungsverlauf dieser Erzählung ist – wie es in der erzähltheoretischen Forschung als für

dennoch auf die »Perspektivengebundenheit von Texten« (Bildungsplan Deutsch BaWü: 16) hingewiesen, die Schüler erfassen sollen. Dies ähnelt dem hier entwickelten Verständnis der Spezifika von narrativen Texten, allerdings liefert der Bildungsplan auch hier keine ausreichend konkrete Definition.

14 Als Beispiel führen Kindt & Köppe (2014: 65) zwei unterschiedliche Weisen an, um auf den 22. März 1977 Bezug zu nehmen: (a) »Der Tag zwischen dem 21. und dem 23. März 1977« oder (b) »Mein Geburtstag«. In Erzählungen würden nun eher keine neutralen, sondern solche Ereignisbeschreibungen gewählt, »aus denen ersichtlich wird, aus welchem Grund die Ereignisse für jemanden besonders oder wichtig sind«.

15 Weiterführend dazu Zeman 2016 (im Druck).

Kurzgeschichten typisch angesehen wird – nicht vollständig, da die Geschichte nicht zu Ende erzählt wird und es keine Informationen zu Vorangegangenen gibt. Das Ende besteht einzig in dem Satz »Wir haben uns richtig entschieden«, gefolgt von der Frage »was hätten wir sonst tun sollen?«. Diese beiden Sätze nehmen Bezug auf die Gegenwart der Protagonisten, in der das Erzählte bereits abgeschlossen ist – sowohl auf der Ereignisebene (Verwendung des Perfekts) als auch auf der Diskursebene (die Sätze sind gleichzeitig das Ende der Geschichte). Die übrige Geschichte ist von diesem gegenwärtigen Zustand klar abgegrenzt, da alle Geschehnisse nach der Begegnung des Erzählers Fernando mit Lulu im Präteritum verfasst und dadurch in einem zeitlichen Hintereinander angeordnet sind:

- (8) »Sie wartete auf mich vor dem Torbogen der Zeishallen, und sie beobachtete mich, wie ich näher kam [...]« (Zaimoglu 2005: 28);
- (9) »Und dann sagte sie, sie müsse jetzt unbedingt dieses eine Haar an meinem Ohrknorpel ausreißen [...], und im nächsten Moment spürte ich einen Schmerz und genierte mich ein bisschen vor den Gaffern.« (Zaimoglu 2005: 30) usw.

Im Gegensatz dazu wird von den Zuständen und Alltags-Konstanten im Schanzenviertel, in dem der Erzähler lebt, im Präsens berichtet:

- (10) »Hier in der Schanze gelten vielleicht andere Regeln als in der Hamburger Reststadt [...]« (Zaimoglu 2005: 13).

Hier ist zu beobachten, dass diese (diegetischen) Konstanten als einzige Elemente in der Erzählung nicht von Veränderungen auf der Ereignisebene betroffen sind. Neue Ereignisse werden gelegentlich auch überblicksartig mit der Verwendung des Perfekts eingeführt:

- (11) »Ich habe mich nicht umgebracht, sie kam dazwischen« (Zaimoglu 2005: 12),
- (12) »Ich habe mich schließlich doch aufraffen können, in die Hose zu schlüpfen [...]« (Zaimoglu 2005: 14) usw.

Das Perfekt dient hier allerdings nicht nur der Beschreibung und (vorausgreifenden) Ankündigung neuer Ereignisse, sondern offenbart auch die narrative Struktur des Textes, da hier ein Erzähler identifizierbar wird. Dieser konstituiert sich an seinem Wissen über die Ereignisse (einschließlich einer sicheren Ereignisrealisierung), die er zusammenfassend im Präteritum und vorausgreifend im Perfekt darstellt.

Die Erzählung wird durch das Tempus also dahingehend strukturiert, dass die Vergangenheitsformen Präteritum und Perfekt den Ereignissen vorbehalten sind, wohingegen das Präsens der Beschreibung von Unveränderlichem dient (s.o.). Ebenso werden die Ereignisse auch durch Gespräche eingeleitet, die sowohl in wörtlicher als auch in indirekter Rede dargestellt sind:

- (13) »[Ich sagte]: Ich werde bald so stark sein, daß ich dir deine Trauer vertreiben kann [...]. Ich habe Kopfschmerzen, sagte sie, und schon sprang ich auf und bat sie, zu warten und nicht wegzugehen« (Zaimoglu 2005: 23);
- (14) »[Ich] bat sie, mir zu erlauben, sie nach ihrer Schicht abzuholen. Sie sagte, sie müsse bis um zwei Pizza schleppen [...]« (Zaimoglu 2005: 25).

Alles im Anschluss an diese Dialoge Beschriebene ist wiederum im Präteritum verfasst.

Der Erzähler Fernando kann im traditionellen Sinn als Ich-Erzähler klassifiziert werden; zusätzlich ist zu bemerken, dass er auch als Figur auf der Ereignisebene agiert, wie u. a. anhand der Dialoge sichtbar wird, in denen er gleichzeitig Erzähler und Akteur, also Sprecher, ist. Das bedeutet, dass diese Erzählerkonstruktion das Potential zur Übernahme mehrerer Perspektiven (hier: Sprecher und Erzähler) ausschöpft, das narrative Strukturen grundsätzlich bieten, und das in Abb. 1 (oben) graphisch skizziert ist. Die Aufspaltung einer ›Person‹ in mehrere Perspektiven ist spezifisch für narrative Strukturen – mit diesem Wissen können Schüler die Kompetenz erwerben, Eigenschaften narrativer Texte auf erzähltheoretischer Basis klassifizieren zu können.

Die Kategorien Erzähler und Ereignis helfen Schülern hier bei zweierlei: Sie können zunächst eine Zusammenfassung der Geschichte leisten, indem sie die einzelnen Ereignisse isoliert voneinander feststellen, die bei Zaimoglu formal an den Tempora Präteritum und Perfekt zu identifizieren sind. In einem zweiten Schritt können sie analysieren, wie die einzelnen Ereignisse gestaltet und in Bezug zueinander gesetzt werden: Manche Ereignisse sind sprachlich besonders detailreich ausgestaltet, einige kausal miteinander verbunden. So führt das Auftreten der Person Lulu zu allen weiteren beschriebenen Ereignissen (Verliebtheit, weitere Treffen mit Lulu, Verhinderung des Selbstmords des Protagonisten). Zudem ist zu registrieren, dass die Ereignisse durch Beschreibungen der Gefühlswelt des Erzählers ergänzt werden:

- (15) »Zum letzten und dritten Male erwischte es mich an diesem Tag, mein Herz stand in Flammen [...]« (Zaimoglu 2005: 16 f.);
- (16) »Die Hauptströmung erfaßte mich, ich trieb ab von der Böschungskante [...]. Oder einfacher: Eine Frau berührte mich, ich glaubte, sie sei ein Traumbild [...]« (Zaimoglu 2005: 25).

In derartigen Passagen wird auf einen Teil der allgemein menschlichen Gefühlswelt rekurriert; auf alle Zweifel, Hoffnungen und Erregungen, die die Begegnung zwischen zwei Menschen mit sich bringen kann. Auf diese Weise mündet eine Textanalyse dieser Kurzgeschichte sowohl in der Analyse des Gegenstands *Erzähltext* auf der strukturellen Ebene durch eine Beschreibung des Erzählers und der Ereignisse als auch im Herstellen eines Lebensweltbezugs, da die im fiktionalen Text

beschriebenen Emotionen eine Form der erzählerischen Abbildung von vergleichbaren realen Emotionen (auf der Ereignisebene) sind.

Narrative Ebene	Narrative Funktion	Didaktische Relevanz
Erzähler-Ebene	Abbildung von Ereignissen (vgl. auch »Bedingung der Ereignisreferenz«) u. U. Teilhabe an Ereignissen (= Zusammenfall der Perspektiven): Erzähler ist als Figur Teil der Ereignis-Ebene	Feststellen der narrativen Funktion; Argumentation mit der narrativen Struktur (Potential zur Perspektivenübernahme usw.): Wie steht der Erzähler zu den Ereignissen?
Ereignis-Ebene	Punkte in der Handlungsabfolge: Was wird erzählt?	Analyseoperation, die der Zusammenfassung zugrundeliegt

6. Weitere Potentiale für didaktisch prominente Themenfelder

In der Schlussfolgerung aus den theoretischen Betrachtungen am Ende von Abschnitt 4 klang bereits an, dass die Identifikation narrativer und nicht-narrativer Passagen in Texten einerseits in rezeptive, andererseits in produktive Kompetenzen münden kann. Blicken wir anhand eines Beispiels zuerst auf die Rezeption: Der folgende nicht-narrative Text ist einer Staatsexamensaufgabe in Bayern entnommen, die wiederum auf ein schulisches Arbeitsheft zurückgreift.¹⁶

(17) Unterwegs für Tiere und Umwelt

»Tierschutz zum Anfassen« nennt sich ein Projekt des Deutschen Tierhilfswerks, bei dem sich junge Tierfreunde zwischen zehn und fünfzehn Jahren auf einer gemeinsamen Reise für Tiere engagieren können.

Im letzten Jahr ging die Reise zum Beispiel nach Hannoversch-Münden. Die dortige Jugendherberge war Basislager und Ausgangspunkt für tägliche Ausflüge, zum Beispiel in ein Tierheim, [...]

Neben einem Tag auf einem Ökobauernhof und einer Waldwanderung gehörte auch der Besuch des Bärenparks in Worbis zu den Höhepunkten. Im ehemaligen Tierpark in Worbis finden Bären, die zuvor unter qualvollen Bedingungen in Zoos oder als Zirkusattraktionen gehalten wurden, ein artgerechtes Zuhause.

¹⁶ Dort ist als Quelle für den Text »nach: Das große Jugendbuch, Das Beste, 1999« angegeben.

Dort wohnt auch die 20-jährige Braunbärendame Mischka. Früher fristete sie in einem Zoo, dem das Geld ausgegangen war, ein erbärmliches Dasein in einem nur 15 Quadratmeter großen Käfig. Der Boden dort war betoniert und die einzige Abwechslung boten ein paar alte Autoreifen. Schließlich wurden Tierschützer auf Mischka aufmerksam, kauften sie frei und brachten sie nach Worbis.

Neben schönen Erinnerungen und einer selbst gemachten Zeitung über ihre Erlebnisse nahmen die Teilnehmer auch viele Ideen mit nach Hause, wie sie Tieren helfen können.

Viele Absolventen klassifizierten den Text plausibel als »Bericht«, hoben aber die Passage im vorletzten Absatz hervor, die deutliche narrative Merkmale trägt. Anhand der Tempusformen ist die narrative Struktur in diesem Fall auch formal zu belegen: Vom ehemaligen Tierpark in Worbis, der inzwischen Bären beherbergt (im Präsens), wird der Fokus auf die Braunbärendame Mischka (ebenfalls im Präsens) gelenkt, woraufhin deren Geschichte im Präteritum wiedergegeben (hier: erzählt) wird. Auffällig ist, dass sich in dieser Passage nun die mit Abstand deutlichste Wertung des Textes befindet. Der Autor bezeichnet die Existenz Mischkas in ihrem früheren Leben nämlich mit den Worten »fristete [...] ein erbärmliches Dasein«. Mit Rekurs auf unsere theoretische Grundlegung ist es kein Zufall, dass diese Wertung in einer narrativen *Struktur* vorgenommen wird; schon die Analyse des Sprachgebrauchs von *erzählen* hob den Aspekt des »bewertbaren Entwurfs alternativer Wirklichkeiten« hervor, der didaktisch zu reduzieren wäre auf eine in stärkerem Maße subjektive Repräsentation des »Sprechers«. Im Modell des »doppelten Kontexts« (Zeman 2016 [im Druck]; Abb. 1) erlaubt die zusätzliche Erzählebene diese Perspektivierung, die im vorliegenden Fall als Bewertung zu analysieren ist.

Im Hinblick auf eine jeweils altersangemessene methodische Umsetzung interessant ist nun zweierlei: Erstens erlaubt die narrative Struktur innerhalb eines nicht-narrativen Texts in diesem Fall eine recht deutliche moralische Bewertung, ohne dass die Angemessenheit für diese Textsorte in Frage gestellt wird. Das kann zweitens bei der Rezeption des Texts ebenso hilfreich sein wie bei der Produktion anderer nicht-narrativer Texte, insbesondere in Pressetextsorten. Dort nämlich sind narrative Strukturen in nicht-narrativen Textsorten (wie dem Bericht) eher die Regel als die Ausnahme: Sie offerieren zum Beispiel das Potential, es »menscheln« zu lassen und *human interest* zu generieren. Die angesprochene bei der Analyse gewonnene Erkenntnis lässt sich also produktiv umsetzen, indem in eigenen (im Schulalltag meist nur simulierten) Zeitungstexten Passagen entstehen, die von narrativen Strukturen dominiert sind. Das gilt zum Beispiel auch für den im Hinblick auf das Abitur relevant gewordenen Essay, dem ein Wechsel von narrativen und nicht-narrativen Passagen zugeschrieben wird (vgl. die Beispiele, die Thies 2012: 98–107 analysiert).

Ein Weg zu dem in 5 schon als grundlegend charakterisierten Ziel, ein generelles Bewusstsein über die Differenzen narrativer und nicht-narrativer Texte zu schaffen,

kann über Textzusammenfassungen und Inhaltsangaben eingeschlagen werden, da beides schulische Textsorten sind, die sich zum ersten Mal reflexiv mit anderen Texten auseinandersetzen. Der Einstieg in eine Textzusammenfassung oder Inhaltsangabe gelingt oftmals über eine Textprozedur (vgl. Feilke & Tophinke 2016: 4–6), die auch als »Basissatz« bekannt ist und »einen einzigen Satz zu diesem [...] ganzen Text« darstellt (Aussage einer Schülerin in einem bei Feilke & Tophinke aufgegriffenen Gesprächsprotokoll von Lüling 2014: 126). Das auf dieser Textprozedur basierende Formulierungsmuster kann nun zwischen narrativen und nicht-narrativen Texten differenzieren:

nicht-narrativ: In dem [Sachtext] ... von ... geht es um ...; In dem Bericht [Titel] schildert [Autor] ...

narrativ: In der Geschichte [Kurzgeschichte, ...] von ... erzählt [oder anderes Verb] ein Ich-Erzähler von ...; usw.

Die Gegenüberstellung dieser Formulierungsmuster bildet im Prinzip die in der Abb. 1 deutlich werdende Differenzierung nicht-narrativer und narrativer Strukturen durch die Integration der Erzählerinstanz ab: Während einmal ein Autor und inhaltliche Aspekte aufgeführt werden, wird im anderen Fall auch die Erzählinstanz genannt. Natürlich bleibt diese Differenzierung für Jugendliche hochabstrakt. Es stellt sich also die Frage, wie man vermitteln kann, dass sie nicht nur eine theoretische Spielerei, sondern von praktischer Relevanz ist. Für den Praxistest in zwei leistungsmäßig eher durchschnittlichen 8. Klassen an einem Gymnasium haben wir daher nach einem Beispiel gesucht, das geeignet ist, genau jenes Potential zur Perspektivenübernahme in narrativen Strukturen abzubilden; passend dafür war eine Erzählung, in der die Autorin weiblich, der Ich-Erzähler aber männlich ist (wie z. B. in Judith Hermanns *Sonja* aus dem Erzählband *Sommerhaus, später* [1999]). Der Großteil der Schülerinnen und Schüler ließ sich aufgrund dieses Beispiels davon überzeugen, dass die Differenzierung zwischen Autor und Erzähler bei narrativen Texten wichtig ist. In einer der beiden Klassen entwickelte sich anhand zweier kritischer Fragen eine Diskussion, die genau diese Differenzierung reflektierte:

- Wie verhält es sich bei einem Buch, das auf eigener Erfahrung beruht? (Als Beispiel führte der Schüler das Lieblingsbuch seines Vaters, »Soweit die Füße tragen«, an.)
- Wie verhält es sich bei der Autobiographie von Lukas Podolski?

Der erste Diskussionspunkt ist insofern besonders interessant, als viele narrative Texte ja auf persönlichem Erleben basieren – oder genau das vorgeben. Entscheidend innerhalb der oben entwickelten Theorie ist dabei, dass narrative Strukturen das *Potential* zur Perspektivenübernahme zur Verfügung stellen, und damit das Potential zur Gestaltung und Verfremdung des persönlichen Erlebens durch die Erzählinstanz. Autobiographien nehmen für sich in Anspruch, das nicht zu tun, und es ist ebenfalls diskussionswürdig, ob das nun im konkreten Fall eher ein *Anspruch*

oder eine *Behauptung* ist. Hier stellt die skizzierte Theorie eine Reflexions- und Diskussionsbasis bereit, wobei die Einheiten des Autors und der Erzählinstanz in dieser Theorie grundsätzlich getrennt werden müssen.

7. Ausblick: Narrativität, Textualität und didaktische Operationalisierbarkeit

Wir können davon ausgehen, dass narrative und nicht-narrative Texte weitaus mehr Merkmale miteinander teilen, als für ihre Unterscheidung herangezogen werden können. Der Blick auf jene linguistisch identifizierbaren Einheiten, die narrative Texte an ihrer Textoberfläche in besonderem Maße auszeichnen (wie das Schicksalsfutur oder das narrative Präsens), hat gezeigt, dass diese eine Differenzierung zwischen Erzähler- und Figuren-Ebene voraussetzen, die als narrative Struktur ein Potential zur Perspektivierung bereitstellt. Dieses Perspektivenpotential spiegelt sich auch in der alltäglichen Sprachverwendung der Vokabel *erzählen*. Aus linguistischer Sicht ist der Faktor, der Texte zu narrativen Texten macht, damit in der Perspektivenstruktur zu suchen.

Insgesamt deutet sich damit auch eine Lösung des zu Beginn formulierten Paradoxes an: Narrative Texte basieren wie andere Textkonfigurationen auch auf den Prinzipien von Textualität. Es kann daher nicht das Ziel sein, insbesondere narrative Textkompetenzen auszubilden, sondern deren Didaktisierung ist in Abgrenzung zu anderen Formen in eine Textualitätsdidaktik einzubetten. Eine Textdidaktik nimmt daher narrative wie nicht-narrative Texte gleichermaßen in den Blick: In einer Erzählung gewonnene Einsichten über Kohärenz können auf Berichte und Beschreibungen übertragen werden, weil sie dort ebenso konstitutiv sind. Bei einer textdidaktischen Vermittlung von narrativen Textkompetenzen (»was zeichnet eine Erzählung in besonderem Maße aus?«) spielt das Potential der Perspektivenübernahme in narrativen Strukturen eine besondere Rolle. Gleichzeitig kommt den narrativen Texten innerhalb eines solchen Unterfangens wieder ein besonderer Stellenwert innerhalb einer Textualitätsdidaktik zu, da sich narrative Texte besonders gut eignen, um bestimmte Prinzipien von Textualität offen zu legen und nachvollziehbar zu machen. Das liegt zum einen an der intuitiven und anhand von sprachwissenschaftlichen Kriterien nachweisbaren Unterscheidung zwischen narrativen und nicht-narrativen Strukturen, zum anderen am Perspektivenpotential, das sich in narrativen Texten in besonderer Weise entfaltet.

Zuletzt ist zu fragen, wie diese abstrakte Leistung didaktisch zu operationalisieren ist. Eine in dieser Hinsicht vielversprechende Möglichkeit zeigen Droll & Betzel (2016) in ihrem Modell zu Wolfgang Herrndorfs *Tschick*. Ziel ihres Modells ist es, dass Schüler in einer Schreibaufgabe den gleichen, oft als »authentisch« bezeichneten Stil nutzen wie der Erzähler im Roman. Anhand verschiedener linguistischer Parameter erarbeiten Schüler stilistische Merkmale seines Sprachgebrauchs. Sie lernen, durch die Verwendung dieser Sprache in die Rolle des Erzählers zu

schlüpfen. Die Gestaltung der Sprache ist hier also das Vehikel, bei der beabsichtigten Produktion des Erzähltextes zwischen dem Sprecher (= Textproduzent = Schüler) und dem Erzähler im Text zu trennen – oder zumindest dieses Potential zu realisieren: In diesem Moment vermittelt den Text nicht das »Schüler-Ich«, sondern ein Erzähler, der den Erzähler im Roman imitieren soll. Damit verbunden ist die theoretisch fundierte, aber praktisch erworbene Einsicht, was es bedeutet, eine narrative Struktur für die eigene Erzählung zu nutzen.

Zitierte Primärtexte

- Brüder Grimm (1812): Rothkäppchen. In: Kinder- und Hausmärchen. Band 1. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Große Ausgabe. Berlin, in der Realschulbuchhandlung, S. 113–118.
- Haas, Wolf (2009): Der Brenner und der liebe Gott. München: dtv.
- Hermann, Judith (1998): Sommerhaus, später. Frankfurt: S. Fischer.
- Herrndorf, Wolfgang (2010): Tschick. Berlin: rororo.
- Zaimoglu, Feridun (2005): Zwölf Gramm Glück. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Literatur

- Abraham, Ulf & Christoph Launer (Hrsg.) (2002): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerübergreifenden Unterricht. Baltmannsweiler.
- Butterworth, Judith (2015): Redewiedergabeverfahren in der Interaktion. Individuelle Variation bei der Verwendung einer kommunikativen Ressource. Heidelberg.
- Droll, Hansjörg & Dirk Betzel (2016): ... weil der Rest wird über die Syntax geregelt. Syntaktische Formate als Authentizitätssignale nutzen. In: Praxis Deutsch 256, S. 42–49.
- Dudenredaktion (Hrsg. 2008): Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim u. a.
- Ehlich, Konrad (2007 [zuerst 1983]): Alltägliches Erzählen. In: ders.: Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 3, Berlin/New York, S. 371–393.
- Feilke, Helmuth & Doris Tophinke (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch 256, S. 4–11.
- Fludernik, Monika (2013): Erzähltheorie. Eine Einführung. 4. Auflage. Darmstadt.
- Genette, Gérard (1982): Frontiers of Narrative. In: Gérard Genette: Figures of Literary Discourse. Übersetzt von Alan Sheridan. New York, S. 127–144.
- Genette, Gérard ([1976] 2010): Die Erzählung. 3. Auflage. München.
- Gülich, Elisabeth & Heiko Hausendorf (2000): Vertexungsmuster Narration. In: Brinker, Klaus u. a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik, Bd. 1. Berlin/New York, S. 369–385.
- Hamburger, Käte. ([1957] 1987): Die Logik der Dichtung. Stuttgart.
- Henning, Tim (2009): Person sein und Geschichten erzählen. Eine Studie über personale Autonomie und narrative Gründe. Berlin/New York.
- Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen, S. 55–66.

- Kepser, Matthis & Ulf Abraham (⁴2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- Köppe, Tilmann & Tom Kindt (2014): *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Koschorke, Albrecht (³2013): *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt/Main.
- Labov, William (1980 [engl. Original 1972]): *Der Niederschlag von Erfahrungen in der Syntax von Erzählungen*. In: ders.: *Sprache im sozialen Kontext*. Königstein/Ts., S. 287–328.
- Labov, William und Joshua Waletzky (1973 [engl. Original 1967]): *Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung*. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd. 2, Frankfurt a. M., S. 78–126.
- Ludwig, Otto (1984): *Berichten und Erzählen. Variationen eines Musters*. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen, S. 38–54.
- Lüling, Britta (2014): *Ko-Autorschaft, Schreibkonferenz und individuelles Schreiben. Zur Effektivität schreibdidaktischer Methoden*. Unveröffentlichte Examensarbeit, JLU Gießen.
- Pier, John (2003): *On the semiotic parameters of narrative: A critique of story and discourse*. In: Tom Kindt & Hans-Harald Müller (eds.): *What Is Narratology?* Berlin / New York, S. 73–97.
- Rahmenlehrpläne der Bundesländer zum Fach Deutsch am Gymnasium (Sek. I und Sek. II), abgerufen über den Deutschen Bildungsserver (letzter Zugriff am 30.03.2017).
- Rehbein, Jochen (1980): *Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England*. – In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a. M., S. 64–108.
- Rödel, Michael (2016): *Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler.
- Staffeldt, Sven (2017): *Wortfeldtheorie*. In: Staffeldt, Sven & Jörg Hagemann (Hrsg.): *Semantiktheorien*, Tübingen, S. 97–149.
- Thies, Matthias u. a. (2012): *Der Essay in der Schule. Theorie, Unterricht, Aufgabenstellung, Bewertung*. Baltmannsweiler.
- Titzmann, Michael (2003): *The systematic place of narratology in literary theory and textual theory*. In: Tom Kindt & Hans-Harald Müller (eds.): *What Is Narratology?* Berlin / New York, S. 175–204.
- Zeman, Sonja (2013): *Vergangenheit als Gegenwart? Zur Diachronie des Historischen Präsens*. In: Petra Maria Vogel (Hrsg.): *Sprachwandel und seine Reflexe im Neuhochdeutschen*. Berlin / New York, S. 236–256.
- Zeman, Sonja (2014): *(C)Overt modality and its perspectival effects on the textual surface*. In: Werner Abraham & Elisabeth Leiss (eds.): *Modes of Modality*. Amsterdam / Philadelphia, S. 457–484.
- Zeman, Sonja (2016a): *Introduction: Perspectives on narrativity and narrative perspectivization*. In: Sonja Zeman & Natalia Igl (eds.): *Perspectives on narrativity and narrative perspectivization*. Amsterdam / Philadelphia, S. 1–14.
- Zeman, Sonja (2016b): *Perspectivization as a link between narrative micro- and macrostructure*. In: Sonja Zeman & Natalia Igl (eds.): *Perspectives on narrativity and narrative perspectivization*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamin S. 15–42.

Zeman, Sonja (im Druck): What is a narration – and why does it matter? In: Markus Steinbach & Annika Hübl (eds.): Linguistic foundations of narration in spoken and sign language. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.

Sonja Zeman, Universität Bamberg, Sonja.Zeman@uni-bamberg.de

Wiebke Blanck, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, wiebke.blanck@fau.de

Christine Ott, Universität Würzburg, christine.ott@uni-wuerzburg.de

Michael Rödel, Ludwig-Maximilians-Universität München, m.roedel@lmu.de

Sven Staffeldt, Universität Würzburg, sven.staffeldt@uni-wuerzburg.de