

Lis Schüler

# Muster in Geschichten

## Narrative Musterbildung erkennen und begleiten

Wenn Kinder im Unterricht die Möglichkeit haben, ihren Geschichtenfundus zu erweitern und aus ihm beim Schreiben zu schöpfen, erproben sie meist eine Vielzahl an narrativen Mustern. Das Erkennen solcher Muster ist eine gute Voraussetzung, um Musterbildungsprozesse zu befördern.

1 | Die Rezeption von Geschichten erweitert den eigenen Geschichtenfundus.

Während im traditionellen Aufsatzunterricht versucht wird, einen erzähltypischen Textaufbau und passende sprachliche Mittel zu lehren und einzuüben, ermöglicht ein Schreibunterricht, in dem Geschichten in Form von Texten, (bewegten) Bildern, (Computer-)Spielen und anderen Formen der Darstellung rezipiert oder aufgegriffen werden, dass das Schreiben in Korrespondenz zu dem stattfindet, was die Kinder sich vorstellen, was sie erinnern und dazu erfinden (Dehn u. a. 2011; Schüler 2019). Durch das Lesen, Hören und Sehen von Geschichten haben sie Zugang zu Inhalten, Strukturen und Sprachformen, die sich in ihren eigenen Geschichten

niederschlagen können (Abb. 1). Je größer der Geschichtenfundus eines Kindes ist, desto weiter können die Korrespondenzen reichen.

### Inhalte, Strukturen und Sprachformen

Narrative Muster können sich auf Inhalte beziehen, die Figurenkonstellationen (der Gute und der Böse, die Arme und die Reiche, Frau und Mann), Handlungsmomente (Aufgabe und Suche, Not und Bewährung, Erwartung und Enttäuschung) oder Bedeutungsmuster (Sieg des Guten, Verlust des Geliebten, erwachsen werden) betreffen (Dehn u. a. 2011, S. 43). Geschichten sind zudem durch strukturelle Muster geprägt, wie bei der Höhepunkterzählung, der Reihengeschichte oder als episodische Struktur. Auch Abweichungen von einer linearen Erzählung (Rückblenden, Vorausdeutungen, Zeitsprünge) sind strukturell verankert. Außerdem finden wir Musterhaftes in Sprachformen, die zentrale Elemente von Erzählungen zum Ausdruck bringen.

Die Narratologie hat es sich zur Aufgabe gemacht, zentrale Elemente einer Erzählung zu bestimmen. Besonders geeignet für didaktische

Überlegungen sind Ansätze, die die Darstellungen von Erfahrungen und Ereignisfolgen aufeinander beziehen. Indem sie die Existenz von fiktiven Personen, die in einer fiktiven Welt leben, handeln, denken und fühlen, in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen (Fludernik 2013, S. 14), sind Ereignisfolgen in Geschichten Teil menschlicher Erfahrung. Auch in instruktiven Texten (wie z. B. einem Rezept) oder in Berichten (wie z. B. einem Unfallbericht) wird eine Folge von Ereignissen dargestellt. Aber insbesondere narrative Texte und Medien ermöglichen es, sich Erfahrungen vorzustellen und sie mitzuerleben, als wären es die eigenen. Im Kern geht es beim Erzählen also um die Vermittlung von vorgestellter Erfahrung.

Didaktisch sinnvoll scheint es demnach, in schriftlichen Erzählungen von Kindern nicht nur Sprachformen in den Blick zu nehmen, die zur Vorstellung einer Ereignisfolge beitragen, sondern vor allem solche, die ermöglichen, sich bestimmte Erfahrungen vorzustellen. Inhalt und Form sind in solchen Sprachformen immer situativ aneinander gebunden.

Bei einer Untersuchung schriftlicher Erzählungen von Kindern im Grundschulalter haben sich drei



Abb. 1: © FatCamera via Getty Images



verschiedene Arten von Sprachformen für vorgestellte Erfahrung gezeigt (Schüler 2019):

- Erfahrungen werden thematisiert (z. B. „Rotkäppchen war traurig“).
- Erfahrungen werden direkt hervorgehoben durch Worte, die die Vorstellung einer Erfahrung verstärken (z. B. „Sie war *echt traurig*“).
- Erfahrungen werden literarisch hervorgehoben durch Worte, die vom bloßen Bezeichnen abweichen und im Kontext der Geschichte eine weitere Sinnbildung herausfordern (z. B. „*Ihr Geist flog herum wie ein Vogel*“).

Auch die Vorstellung einer Ereignisfolge kann auf unterschiedliche Art und Weise erzeugt werden:

- Ereignisse werden (nacheinander) thematisiert (z. B. „Das sprang der Wolf *und* fraß sie auf“).
- Ereignisse werden zeitlich markiert (z. B. „*Danach* ging sie nach Hause“).
- Ereignisse werden räumlich verortet (z. B. „Rotkäppchen ist *zum Walde* gegangen“). Da Raum und Zeit aneinander gebunden sind, entsteht durch die Markierung eines Raumwechsels auch die Vorstellung einer Abfolge von Ereignissen.
- Ereignisse werden durch ein Ursache-Wirkungsverhältnis miteinander verknüpft (z. B. „Rotkäppchen ging im Wald spazieren, *weil* sie zu ihrer Oma wollte“).

## Narrative Muster in Texten zur Sage

Die Kinder einer dritten Klasse hören die Sage von „Orpheus und Eurydike“. Sie erzählt von Orpheus, dem besten Sänger im ganzen Land, der sich in die Nymphe Eurydike verliebt, sie aber durch einen Schlangenbiss verliert. Er steigt in

die Unterwelt hinab, um Hades, den Gott der Unterwelt, zu bitten, ihm Eurydike wiederzugeben. Mit seiner Musik gelingt es Orpheus, den Fluss der Unterwelt zu überqueren und die toten Seelen zu erreichen. Hades gewährt ihm seine Bitte unter der Bedingung, dass er sich auf dem Weg nach oben nicht umsieht. Doch Orpheus zweifelt, ob Eurydike ihm noch folgt, und blickt zurück. Vor seinen Augen löst sich Eurydike in Rauch auf und ist für immer verloren. Die Geschichte eröffnet vielfältige Zugänge zur Vorstellung existenzieller Erfahrungen:

- Begabung und Ruhm
- Liebe und Sehnsucht
- Verlust und Verzweiflung
- Mut und Beharrlichkeit
- Kälte, Stille und Dunkelheit
- Bosheit und Gefahr
- Unsicherheit und Zweifel

Im Anschluss an das Vorlesen schreiben die Kinder ihre Geschichte von Orpheus und Eurydike.<sup>1</sup>

## Niederschlag narrativer Muster der Sage

Leonie erzählt die Geschichte wieder (K1). Das, was sie erinnert, was sie sich zur Sage vorstellt, schlägt sich in ihrem Text nieder als narrative Muster, die bei Lesenden wiederum Vorstellungen von Erfahrungen

und einer Ereignisfolge erzeugen (können). Durch einen metaphorischen Vergleich hebt Leonie gleich am Anfang Orpheus' musisches Talent literarisch hervor: „Er konnte so schön singen, dass selbst die Tiere kamen, nur um ihn zu hören.“ Dass sich durch die Liebe zu Eurydike etwas am Verhältnis zu den Tieren ändern wird, deutet das „aber“ im folgenden Satz an. Zunächst bringt Leonie durch die Intensitätspartikel „sehr“ zum Ausdruck, wie glücklich Orpheus und Eurydike miteinander sind. Die gegenseitige Liebe wird zudem vorstellbar durch eine Wiederholungsfigur, die verdeutlicht, dass beide versprechen, etwas ausschließlich für die geliebte Person zu tun („versprach ihr / ihm“ – „nur noch für sie / für ihn nur“). Dass die Eifersucht der Tiere zum Tod von Eurydike führt, benennt Leonie direkt. Anders als in der vorgelesenen Sage lässt sie offen, wie die Tiere Eurydike getötet haben. Das Ausmaß der Trauer von Orpheus wird durch die Partikel „sehr“ verstärkt. Durch ein besonders eindrucksvolles Bild vermittelt Leonie im Folgenden, wie sich in der Unterwelt Asche in einen Mann verwandelt. Dass sie vorab schreibt, dass es still und dunkel war, dass keiner da war, verstärkt als Gegensatz die Vorstellung einer Verwandlung aus dem Nichts. Nachdem die Bitte erst abgelehnt und dann doch gewährt wird, weil Orpheus

### K1 | LEONIES TEXT ZUR SAGE

In einem Land lebte ein Mann, der hieß Orpheus. Er konnte so schön singen, dass selbst die Tiere kamen, nur um ihn zu hören. Orpheus hatte sich aber verliebt und die Frau auch in ihn. Sie heirateten und wurden sehr glücklich miteinander. Orpheus versprach ihr, dass er nur noch für sie singt, und Eurydike versprach ihm, dass sie für ihn nur Blumen pflückt. Die Tiere wurden eifersüchtig und haben sie getötet. Der Mann wurde sehr traurig und ist mit dem Boot zu dem Reich der Toten gefahren. Als er ankam, war es still und dunkel. Keiner war da, nur Asche, die sich in einen Mann verwandelt. Orpheus sagte: „Bitte, gib mir meine Eurydike wieder.“ Der Mann sagte: „Nein, in der Regel darf ich dir sie nicht geben.“ Orpheus sang das schöne und traurige Lied, das er kannte. Er sagte: „Na gut, aber du darfst nicht nach hinten sehen. Orpheus und Eurydike gingen. Er hat aber leider nach hinten gesehen.“



das „schöne und traurige Lied“ singt, schreibt Leonie von Orpheus’ Unvermögen, die Bedingung einzuhalten. Indem sie es mit einer Wertung („leider“) kommentiert, hebt sie die Tragik der Situation literarisch hervor. Leonies Geschichte ist zugleich ein Beispiel dafür, dass die Vorstellung einer Ereignisfolge beim Erzählen auch ohne explizite Zeitangaben gelingen kann. Lediglich den zentralen Moment der Ankunft in der Unterwelt markiert Leonie durch eine Zeitangabe, die zwei Ereignisse (die Ankunft und Stille/Dunkelheit) in Relation zueinander darstellt („als“). Zudem erzeugt die Darstellung eines Raumwechsels die Vorstellung einer Abfolge („In einem Land ... zu dem Reich der Toten gefahren“).

Spuren medialer Muster

Rosalie schreibt zur Sage eine Geschichte über einen Prinzen und eine Prinzessin, die Geschwister sind. Die Prinzessin wird von einem Meeresungeheuer gefressen.

Der Prinz tötet das Ungeheuer, findet seine Schwester aber nicht. Mit Hilfe eines Zaubertranks gelingt es ihm, mit einem anderen Meeresungeheuer zu sprechen. Er erfährt, dass seine Schwester dank einer Blase, die andere Meeresungeheuer ihr auf den Kopf gezaubert haben, unter Wasser überlebt hat. Auf den ersten Blick scheint die Geschichte wenig mit der Sage von Orpheus und Eurydike zu tun zu haben. Bei genauerer Betrachtung aber fallen Korrespondenzen ins Auge: Wie Eurydike stirbt die Prinzessin, existiert aber weiter in einer Unter-(Wasser-)Welt. Wie Orpheus macht sich der Prinz auf die Suche nach ihr und versucht, sie zu retten. Die Figur des Meeresungeheuers erinnert an Skylla und Charybdis aus der griechischen Mythologie, aber auch an aktuelle Filme wie „Das Seeungeheuer“ (Netflix 2022), in dem sich – wie in Rosalies Geschichte – herausstellt, dass das gefürchtete Seeungeheuer eigentlich gut ist und der Protagonist das Leben rettet. In Rosalies Geschichte vermischen sich klassische literarische und moderne mediale Muster

auch auf der Ebene der sprachlichen Darstellung. Während der erste Teil im narrativen Modus erzählt wird („Eines Tages ging die Prinzessin ans Meer ... Als er seine Schwester nicht fand, verlor er die Hoffnung.“), wechselt die Geschichte im zweiten Teil in eine dramatische Form: Die Begegnung mit dem Meeresungeheuer wird fast ausschließlich durch einen Dialog in wörtlicher Rede vermittelt („Und? Wo ist sie?“ „Sie lebt noch, aber unter Wasser.“). Will man als Lehrperson narrative Musterbildung befördern, gilt es auch, aufmerksam zu sein für Spuren medialer Muster in Texten von Kindern und das Zusammenspiel von im Unterricht angebotenen Inhalten und den narrativen Welten, die die Kinder mit in die Schule bringen.

Musterbildung im Schreibprozess

Beobachtet man Kinder beim Schreiben, ist es möglich, Musterbildung nicht nur am Text, sondern auch während des Schreibprozesses zu

TABELLE 1: HERVORGEHOBENE SPRACHFORMEN FÜR VORGESTELLTE ERFAHRUNG	
Direkte Hervorhebung	
Intensitätspartikeln (z. B. sehr, ein bisschen, kaum)	Orpheus war <i>sehr</i> traurig.
Intensivierende Adjektive (z. B. richtig, echt, ganz)	Er konnte <i>richtig</i> gut singen.
Intensivierende Adverbien (z. B. so, viel + Komparativ)	„Ich bin schon <i>so</i> lange in dich verliebt.“
Grafische Elemente (z. B. Buchstabenhäufung, Icons, Unterstreichung)	„ <i>Waaas</i> , du hast noch keine Freunde?“
Literarische Hervorhebung	
Phonologische Figuren (z. B. Alliteration, Reim, Lautmalerei)	Wind wehte über den <i>Wiesen</i> .
Morphologische Figuren (z. B. Wiederholung, Wortspiel)	Sie <i>versuchte es und versuchte es und versuchte es</i> , aber es brachte nichts.
Syntaktische Figuren (z. B. Herausstellung, Parenthese)	Es war einmal Griechenland, <i>ein wunderschönes Land</i> .
Semantische Figuren (z. B. Phrasem, Metapher, metaphorischer Vergleich, rhetorische Frage)	<i>Sein Herz brach</i> , als er Eurydike am Boden liegen sah. <i>So hell wie Flötenklang und wie Melodie</i> .
Hervorrufen emotionaler Reaktionen von Lesenden (z. B. Spannung, Neugier, Überraschung)	Und dann in der Nacht geschah es. ... aber davor war noch <i>eine Herausforderung</i> ...
Metanarrative Elemente zur Perspektivierung (z. B. Wertung, Lesersprache)	Er hat aber <i>leider</i> nach hinten gesehen.



TABELLE 2: HERVORGEHOBENE SPRACHFORMEN FÜR EREIGNISFOLGEN

Markierung von Zeit	
Zeitpunkt (z. B. eines Tages, dann, als)	<i>Eines Tages</i> traf Orpheus die wunderschöne Eurydike.
Zeitspanne (z. B. lange, seit, bis)	Schon <i>lange</i> war er in sie verliebt.
Frequenz (z. B. immer, nie, manchmal)	Er wurde <i>nie wieder</i> glücklich.
Geschwindigkeit	Orpheus war <i>relativ schnell</i> da.
Markierung von Raumwechseln	
neuer Raum, Raumwechsel	Er <i>ging in die Höhle der Toten</i> ...
Markierung von Ursache-Wirkungszusammenhängen	
Konditionale Relation (z. B. wenn ... dann, sonst)	„ <i>Wenn</i> du deine Eurydike wiederhaben willst, <i>dann</i> musst du zum Schloss laufen.“
Kausale Relation (z. B. weil, denn)	Aber nach einigen Tagen war Trauer in der Stadt ausgebrochen, <i>weil</i> Orpheus nicht mehr sang.
Konsekutive Relation (z. B. so ... dass, also)	Er sang so schön, dass es ihm gelang.
Finale Relation (um ... zu, damit)	... ging er los, um sie zu suchen.

erkennen. Erste Einblicke in solche Prozesse gewährt die phänomenologische Studie von Franziska Herrmann zu schöpferischen Erfahrungen von Grundschulkindern beim Schreiben. Eine in der Studie vorgestellte Aufgabe ist, zu schreiben, was einem kleinen Wolf Schreckliches passiert ist und wie ihm geholfen werden kann. In der Deskription einer Schreiberfahrung zu dieser Aufgabe zeigt sich, dass Justus am Anfang lange überlegt, bevor er mit dem Schreiben beginnt. Man erfährt, dass er die Aufgabe sehr wohl verstanden hat, aber darüber nachdenkt, „wie er [der kleine Wolf, L. S.] dazu gekommen ist“ (Herrmann 2023, S. 184). Im Anschluss bringt Justus die Vorgeschichte zu einem schrecklichen Ereignis zu Papier. Der Moment gibt Einblick in die Vorstellung des Kindes zum strukturellen Aufbau seiner Geschichte.

An einem anderen Schreibprozess wird die Bedeutsamkeit einer besonderen Formulierung deutlich: Micha spricht manchmal flüsternd mit, während er seine Geschichte von einem mutigen Wolf, der allein in den Wald voller Gefahren geht, aufschreibt. Nachdem

er geschrieben hat, dass ein Jäger kam, der den Wolf sah, hält er im Schreiben inne und sagt laut: „Ich schreib jetzt, er legte das Gewehr an“ (ebd., S. 220). Zweimal verkündet er diese Idee, bevor er sie zu Papier bringt. Die Forscherin hat den Eindruck, dass er von seiner Idee sehr bewegt ist (ebd., S. 221). Im Schreibprozess zeigt sich hier ein Muster einer spannungssteigernden Formulierung als Unterbrechung und Äußerung. Micha scheint die Spannung schon beim Schreiben kaum auszuhalten und erprobt die Wirkung der Formulierung an seinen Sitznachbar:innen.

**Musterbildung anregen**

Die Beobachtungen und Texte zeugen von einem echten Interesse der Kinder an der schreibenden Auseinandersetzung mit den angebotenen Inhalten. Im Kontext von rezipierten Geschichten, die auch emotional Anklang finden und bewegen können, erproben die Kinder Sprachformen, die die Vorstellung von Erfahrungen und Ereignissen erzeugen (können) (Tabelle 1

& Tabelle 2). Ein solches Sich-Einschreiben in narrative Muster bildet eine gute Grundlage für Musterbildungsprozesse. Wenn narrative Muster in der Lerngruppe erkannt, wertgeschätzt und explizit hervorgehoben werden, indem z. B. ein Austausch über besondere Formulierungen angeregt wird, können Kinder sich solcher Muster ein Stück weit bewusst werden.

**Literatur**

Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Fludernik, M. (2013). *Erzähltheorie. Eine Einführung*. 4. Aufl. Darmstadt: WBG.

Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schüler, L. (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild*. Stuttgart: J. B. Metzler.

**Anmerkung**

1 Das Projekt fand im Rahmen des Seminars *Schreiben zu Literatur* in der Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung der Freien Universität Berlin statt.